

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**PATRÍCIA OLIVEIRA NASCIMENTO**

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA:  
UMA ANÁLISE SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO NO  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO TRABALHO EM UMA  
EMPRESA DE MINERAÇÃO**

**VITÓRIA – ES  
2014**

PATRÍCIA OLIVEIRA NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA:  
UMA ANÁLISE SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO NO  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO TRABALHO EM UMA  
EMPRESA DE MINERAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração, na área de concentração Tecnologias de Gestão e Subjetividade.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica de Fátima Bianco

VITÓRIA – ES  
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PPG  
ADM**

Programa de  
Pós- Graduação  
em Administração  
UFES  
Mestrado e Doutorado

**Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas**  
Programa de Pós - Graduação em  
Administração

Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus

Universitário - Goiabeiras

CEP. 290075.910-ES-Brasil-Telefax (27)

3335.7712

E-Mail [ppgadm@gmail.com](mailto:ppgadm@gmail.com)

[www.ppgadm.ufes.br](http://www.ppgadm.ufes.br)

**“Educação Corporativa: Uma Análise Sobre sua  
Contribuição no Desenvolvimento de Competências no  
Trabalho em Uma Empresa de Mineração”**

**Patrícia Oliveira Nascimento**

*Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Administração da  
Universidade Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para obtenção do  
Grau de Mestre em Administração.*

**Aprovada em: 30/10/2014**

COMISSÃO EXAMINADORA

  
**Professora Dr<sup>a</sup>. Mônica de Fátima Bianco**

Universidade Federal do Espírito Santo

  
**Professora Dr<sup>a</sup>. Antônio de Lourdes Colbari**

Universidade Federal do Espírito Santo

  
**Professor Dr. César Albenes de Mendonça Cruz**  
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Nascimento, Patrícia Oliveira, 1979-  
N244e Educação corporativa : uma análise sobre sua contribuição  
no desenvolvimento de competências no trabalho em uma  
empresa de mineração / Patrícia Oliveira Nascimento. – 2014.  
90 f. : il.

Orientador: Mônica de Fátima Bianco.  
Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e  
Econômicas.

1. Desempenho. 2. Gestão de empresas. 3. Liderança. 4.  
Minas e recursos minerais. I. Bianco, Mônica de Fátima. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências  
Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 65

---

*À minha família que, no singelo apoio, por vezes  
silencioso, sempre se faz presente.*

## AGRADECIMENTOS

À minha família e amigos, incentivadores constantes, por acreditarem onde eu mesma tantas vezes duvidei;

Àquele que, seja perto seja longe, sempre se fez presente e constante incentivador para esta jornada;

À minha orientadora, Profa. Mônica de Fátima Bianco, por toda paciência e persistência;

Aos colegas de trabalho do SENAC, por todo apoio e compreensão;

Aos profissionais da *Empresa Gama*, pela cordialidade, disponibilidade, prontidão e simpatia em receber-me e fazer parte deste trabalho.

Obrigada a todos!

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo descrever um Programa de Desenvolvimento oferecido pela Universidade Corporativa de empresa mineradora, com atuação em Vitória/ES, e compreender as possíveis relações deste Programa com o desenvolvimento das competências profissionais esperadas pela Organização. A *Empresa Gama*, que assim será identificada durante todo o trabalho, teve o início de sua Universidade Corporativa no ano de 2003, sob o propósito de transformar vidas desenvolvendo pessoas, e é vista pela *Empresa Gama* como fator importante para a geração de competitividade, para evolução nos negócios e aumento da sinergia organizacional. Dentre todos os Programas ofertados, opta-se pelo estudo do Programa “Trilha de Gestão e Liderança”, lançado em 2004, e voltado para a formação de gestores da *Empresa Gama*. Para a realização desta pesquisa qualitativa, foram entrevistados quatro Supervisores da *Empresa Gama*, que tiveram a oportunidade de participar da “Trilha de Gestão e Liderança”. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e pesquisa documental para obtenção de dados. Opta-se pela Análise de Conteúdo como método de análise. Compreende-se que, para a *Empresa Gama*, o Programa “Trilha de Gestão e Liderança” é uma importante ferramenta para o desenvolvimento das competências esperadas pela organização. Contudo, não se trata da principal ferramenta, estando nítido que este desenvolvimento vai muito além dos Programas oferecidos por sua Universidade Corporativa.

**Palavras-chaves:** Competência, Universidade Corporativa, Gestão, Liderança, Mineração.

## **ABSTRACT**

This paper aims to describe a development program offered by the Corporate University of mining company with operations in Vitória/ES, and understand the possible relationship of this program to the development of professional competencies expected by the Organization. Gamma Company, so will be identified throughout the work, had the beginning of its Corporate University in 2003, in order to transform lives by developing people, and is seen by the Company range as a important factor for the generation of competitiveness to developments in business and increased organizational synergy. Of all the programs offered, the option is the study of the "Management and Leadership Track", released in 2004, and focused on training managers of Company Gama. In carrying out this qualitative research, we interviewed four Supervisors of Company Gama, who had the opportunity to participate in the "Management and Leadership Track". Semi-structured interviews and documentary research to obtain data were performed. The option is to Content Analysis as an analytical method. It is understood that, for the Company Gama, the program "Management and Leadership Track" is an important tool for the development of competencies expected by the organization. However, it is not the main tool, being clear that this development goes far beyond the programs offered by the Corporate University.

**Keywords:** Competence, Corporate University, Management, Leadership, Mining.



## **LISTA DE SIGLAS**

ABTD – Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento

BP – Business Partner

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

RAC – Revista de Administração Contemporânea

RAE – Revista de Administração de Empresas

T&D – Treinamento e Desenvolvimento

TD&E – Treinamento, Desenvolvimento e Educação

UC – Universidade Corporativa

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conceito de Competência.....	27
Figura 2 – Mudança de Paradigma Centro T&D para Universidade Corporativa.....	33
Figura 3 – Educação Corporativa: articulando conceitos.....	34
Figura 4 – 6Ds.....	52
Figura 5 – Atores no processo de educação <i>Gama</i> .....	54
Figura 6 – Modelos Educacionais.....	56
Figura 7 – Ações prioritárias à Trilha de Gestão e Liderança.....	59
Figura 8 - Elementos Constitutivos dos vínculos organizacionais e seus elementos.....	64

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Categorias de Análise.....	41
Quadro 2 – Responsabilidades dos atores do processo de Educação.....	54
Quadro 3 – Competências: Trilha de Gestão e Liderança.....	60
Quadro 4 – Perfil dos entrevistados.....	63

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E JUSTIFICATIVA.....	12
1.2 PROBLEMA.....	20
1.3 OBJETIVO GERAL.....	20
1.4 OBJETIVO ESPECÍFICO.....	20
 <b>2 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: É POSSÍVEL?.....</b>	 <b>22</b>
 <b>3 TREINAR, TREINAR, TREINAR, TREINAR.....</b>	 <b>29</b>
 <b>4 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	 <b>36</b>
4.1 PROCEDIMENTOS INICIAIS.....	38
4.2 CATEGORIZAÇÕES.....	41
 <b>5 APRESENTANDO A <i>EMPRESA GAMA</i>.....</b>	 <b>43</b>
5.1 CONHECENDO A UNIVERSIDADE CORPORATIVA GAMA.....	48
5.2 A PLATAFORMA DE GERENCIAMENTO DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO.....	55
5.2.1 A CONSTRUÇÃO DO CATÁLOGO DE TREINAMENTOS – MODELOS EDUCACIONAIS.....	56
5.2.2 A TRILHA DE GESTÃO E LIDERANÇA.....	57
 <b>6 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS.....</b>	 <b>61</b>
6.1 APRESENTANDO: OS SUPERVISORES.....	61
6.2 RECONHECIMENTO DA <i>EMPRESA GAMA</i> E A CONTRIBUIÇÃO DE SEU TRABALHO PARA A ORGANIZAÇÃO.....	63
6.3 RECONHECIMENTO E CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS (TRILHA DE GESTÃO E LIDERANÇA).....	67
6.4 COMPETÊNCIAS ‘NA PRÁTICA’.....	74
 <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	 <b>78</b>
 <b>8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	 <b>84</b>
 <b>APÊNDICES.....</b>	 <b>86</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

Nasce da vivência profissional e da curiosidade pelas tecnologias de gestão e suas subjetividades a motivação e inspiração para este trabalho. Tomada por esta pesquisadora como um desafio – no sentido mais múltiplo do uso da palavra – desenvolve-se a dissertação que aqui se apresenta.

A recente re-colocação do homem diante de e para o seu trabalho impõe tanto ao trabalhador quanto às organizações a re-significação de sentidos e atribuições e, por consequência, novas práticas de gestão que envolvem diversos conceitos, dentre eles Competência e Universidade Corporativa. Tais temas foram bastante discutidos pela academia entre as décadas de 1980 a 2000, e considera-se valiosa sua retomada sob um outro olhar, focado na percepção dos resultados alcançados a partir da visão do profissional que se propõe a participar desta estrutura de ensino e aprendizagem da organização. Esta é a proposta desta dissertação.

### **1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E JUSTIFICATIVA**

O “mundo” do trabalho não é estático. Uma constatação direta e simples, que se consolida diante dos estudos das Organizações advindos do curso de Mestrado. O tempo e a história perpassam o Trabalho e as Organizações, conduzindo-as a mudanças em sua organização própria, seja no ato de produzir, seja nas interações que dali emanam.

O dinamismo que advém das práticas laborais é notado antes mesmo das chamadas Teorias Clássicas da Administração. Pode-se afirmar que, desde a organização do trabalho na sociedade feudal, seguido da organização do trabalho pela produção artesanal, da Revolução Industrial, das Teorias Clássicas da Administração representadas pelo Taylorismo-Fordismo, da crise dos modos de produção e alcançando o modo de produção flexível (SALERNO, 1999) e a gestão participativa (FARIA, 2009), estática faz-se uma palavra desconhecida para os estudos do trabalho e organizacionais.

Se na organização do trabalho feudal tínhamos como centro os proprietários de terra e uma economia patrimonial regida pela lealdade e dependência (WEBER, 1982),

destaca-se hoje uma organização com processos flexíveis, atenta às tecnologias da informação e à otimização de sua produção, relacionando-se em redes (CASTELLS, 1999). Se antes tínhamos o artesão como dono de sua força de trabalho, hoje se busca o exercício da competência (ZARIFIAN, 2001; 2003).

Faria (2008) não se equivoca ao impor sua visão crítica e afirmar que as alterações das formas de processo de trabalho estão diretamente relacionadas à base técnica que identifica cada período do capitalismo. Da mesma forma, Salerno (1999) posiciona em seus estudos a evolução do trabalho e as mudanças econômicas que as permeavam. Zarifian (2001; 2003) chama a atenção para a perda da posse do trabalho pelo trabalhador a partir de meados do século XVIII, com o esfacelamento do trabalho artesanal e a rotinização do trabalho fabril (FLEURY, 1983), e para a retomada da valorização das competências do trabalhador diante dos novos modos de produção, sinalizando a retomada do trabalho pelo trabalhador. Sem retornar muito na história, uma breve análise a partir da Teoria Clássica da Administração permite reflexões sobre estas colocações.

O taylorismo, ao dissociar o planejamento da execução, tem uma visão certa do interesse do capital e adentra seu principal recurso produtivo – o trabalhador, a força de trabalho (FARIA, 2008). Henry Ford dita o ritmo de sua produção conforme o ritmo das esteiras industriais, ampliando e massificando a produção e o consumo, não se abstendo do contexto social em que está inserido (BRAVERMAN, 1974; HARVEY, 1992). Estes autores apontam o exílio do homem em relação a sua capacidade humana de possuidor de seu trabalho.

Do mundo pós-segunda guerra emergem mudanças que ofuscam a produção em massa imposta pelo fordismo, migrando os mercados produtivos para regiões menos desenvolvidas, com mão de obra mais barata e leis flexíveis (HARVEY, 1992). Instaura-se a crise do sistema produtivo, inspirando novos modelos de gestão do trabalho que privilegiem a produção em pequena escala e os grupos semi-autônomos. Modos de gestão do trabalho como just-in-time via kanban, por exemplo, disseminam-se entre as organizações. A capacidade de transformar conhecimento tácito em explícito, a comunicação e a informação são considerados aspectos-chave pertinentes ao mundo do trabalho (TAKEUCHI E NONAKA, 2008) e novas moedas a serem capitalizadas. Tais mudanças na organização do trabalho

acarretam também mudanças nas exigências ao profissional, que agora não mais executa uma única tarefa na linha de produção, e precisa ser capaz de diversificar suas atividades e colaborar para o desempenho do grupo, desenvolvendo, então, novas competências.

Tem-se um novo cenário laboral. Há uma maior complexidade em suas relações com o ambiente, que se configura em uma grande rede, cada vez mais integrado, dinâmico e global, em que acontecimentos aparentemente locais impactam muito além de suas fronteiras (HARVEY, 1992, CASTELLS, 1999). E mais exigente perante o trabalhador, de quem agora se estimula e se exige as ações de reflexão, planejamento, execução e avaliação, e a capacidade de lidar com a diversidade de situações que esta nova configuração do trabalho apresenta. Neste sentido, o trabalhador reveste-se de uma competência profissional (LE BOTERF, 2003), contingente, que, na situação de trabalho, extrai deste sujeito todos os seus recursos disponíveis para a melhor execução da tarefa.

Ora, diante do valor atribuído ao conhecimento, das competências requeridas ao trabalhador e do dinamismo imposto pelas redes que se configuram, o trabalhador – mais do que nunca – passa a ser integrante fundamental do processo produtivo, e importante fator de sucesso para as organizações. A gestão de pessoas ganha status estratégico para as organizações, destacando-se como fator crítico o desenvolvimento e a formação de profissionais competentes. Para Eboli (2004, p.41), “é absolutamente necessário que as empresas desenvolvam seus talentos e competências a fim de aumentar sua competitividade e obter melhores resultados nos negócios”.

Os programas de Educação Corporativa emergem como alternativa às organizações para a formação e retenção de profissionais competentes. Segundo Eboli (2004),

As práticas de educação corporativa devem favorecer uma atuação profissional impregnada de personalidade, criando condições para o desenvolvimento do conhecimento criador e da postura empreendedora e para o florescimento de líderes eficazes. Cada vez mais se percebe a necessidade de as empresas deixarem de encarar o desenvolvimento de pessoas como algo pontual, treinando-as em habilidades específicas. A postura voltada à aprendizagem contínua e ao autodesenvolvimento é um estado de espírito, um processo de constante crescimento e fortalecimento de indivíduos talentosos e competentes. Cabe às organizações, entretanto, criar um ambiente favorável para sua manifestação (EBOLI, 2004, p. 44).

Em busca da atual realidade acadêmica que trata da educação corporativa, cujo auge de produções foi durante a década de 1990, foi realizado o levantamento dos estudos publicados em periódicos e revistas acadêmicas nos últimos quatro anos. Para tanto, foram escolhidas as palavras-chaves “Competências”, “Trabalho” e “Gestão de Pessoas” associadas a “Educação Corporativa”, “Universidade Corporativa” e “Mineração”, foco desta pesquisa. Opta-se pela associação de palavras no intuito de restringir o resultado ao tema de interesse para este trabalho, conferindo-lhe refinamento e eficiência.

Os periódicos selecionados para a realização deste levantamento foram:

**Periódicos Internacionais:** *International Journal of Human Resource Management*; *Human Resource Management*; *Human Resource Management Review*.

**Periódicos Nacionais:** RAC (Revista de Administração Contemporânea), RAE (Revista de Administração de Empresas), RAUSP (Revista de Administração (São Paulo)), Psicologia: Reflexão e Crítica, Organizações & Sociedade e Revista Psicologia, Organizações e Trabalho.

A escolha dos periódicos internacionais foi suportada pela pesquisa realizada por Barreto *et al* (2011), sobre os temas emergentes em gestão de pessoas:

O critério de seleção envolveu a catalogação pelo Journal Citation Reports (JCR) do Institute for Scientific Information (ISI). Este sistema avalia periódicos e determina o seu fator de impacto, por meio do número de citações de artigos publicados nestes periódicos. Para a área de Management, existem 89 periódicos analisados no JCR de 2008, dos quais dois são voltados para a área de gestão de pessoas: a) o *International Journal of Human Resource Management* (IJHRM), com fator de impacto de 0,856; e b) o *Human Resource Management* (HRM), com fator de impacto de 0,729. Genericamente, periódicos com fator de impacto acima de 0,5 (meio) já se incluem na lista Qualis da CAPES como de nível B1 ou A2. Por meio desse critério, afirma-se que estes representam os dois melhores periódicos de gestão de pessoas a nível mundial. Além deles, decidiu-se incluir outro periódico de destaque na área de gestão de pessoas, que não está contemplado pela avaliação do JCR, mas que é reconhecido pela comunidade acadêmica: o *Human Resource Management Review* (HRMR). A sua inclusão justifica-se pelo fato de ele ter lançado recentemente (junho de 2009) um número especialmente dedicado a tendências emergentes em gestão de pessoas” (BARRETO *et al*, 2011, p. 221).

Para os periódicos nacionais em português, define-se intencionalmente a escolha dentre os periódicos classificados como A1 e A2 pelo Qualis-Capes na área de avaliação “Administração, Ciências Contábeis e Turismo”, direcionados aos estudos



da Administração, conforme consulta realizada em julho de 2014. Não sendo identificados periódicos classificados como A1, a pesquisa será restrita aos periódicos classificados como A2 que visam os estudos no campo da Administração, sendo eles: RAC (Revista de Administração Contemporânea), RAE (Revista de Administração de Empresas), RAUSP (Revista de Administração (São Paulo)), Psicologia: Reflexão e Crítica e Organizações & Sociedade. A Revista Psicologia, Organizações e Trabalho, por sua relevância e pesquisas desenvolvidas no campo temático de estudos, é também listada dentre as publicações a serem pesquisadas.

O período de publicação dos trabalhos acadêmicos levantados restringe-se ao de 2009 a 2013.

Como primeiro resultado deste levantamento, não é identificadas publicações que atendam plenamente a associação de palavras-chaves escolhida.

A partir desta negativa, e permanecendo a seleção de periódicos, realiza-se uma nova pesquisa, agora com a associação de apenas duas dentre as palavras-chaves definidas.

Identifica-se, então, os estudos de Brunstein, Scartezini e Rodrigues (2012) que busca responder ao questionamento “o que é e como se desenvolvem, nos gestores, competências societais a partir de práticas educativas voltadas à sustentabilidade no contexto corporativo?” (BRUNSTEIN; SCARTEZINI; RODRIGUES, 2012, p. 584). Estes autores desafiam os modelos tradicionais ao abordarem o tema desenvolvimento de gestores e modelos educacionais, ampliando-os para questões externas, embora interativas, às organizações, tais como responsabilidade social, qualidade de vida, inclusão social e ética profissional. O estudo é desenvolvido em instituição financeira nacionalmente renomada e com valores focados na sustentabilidade. Os resultados demonstram eficácia na formação do discurso dos gestores, embora estes apresentem deficiências na ação em si.

Não são identificados outros textos dentre os periódicos nacionais que atendam aos critérios definidos para a pesquisa.

Dentre os periódicos internacionais definidos e pesquisados, o resultado encontrado para a associação de todas as palavras-chaves é similar. Alterando-se a busca, como feito para os periódicos nacionais, mantém-se o resultado anterior.

Entende-se, então, a necessidade de compreender o atual interesse da acadêmica pelos temas “Competências” e “Educação Corporativa”, visando a apropriação do conhecimento que vem se desenvolvendo entre os pesquisadores. Para isso, realiza-se entre os periódicos definidos a busca por tais palavras-chaves isoladamente.

No que se refere a “Competência”, menciona-se a pesquisa quantitativa realizada por Brandão, Borges-Andrade e Guimarães (2012), em agências bancárias, evidenciando a existência de relações preditivas entre competências exigidas aos gerentes, a percepção do suporte organizacional recebido, as horas dedicadas ao treinamento e o desempenho alcançado pelas agências em que atuam. O trabalho destes pesquisadores contribui com a formação de bases empíricas sobre o tema, aspecto que, segundo os autores, ainda é carente em trabalhos desenvolvidos pela academia.

Sob a temática das competências gerenciais, Godoy e D’Amelio (2012) estudam as competências gerenciais desenvolvidas e utilizadas por profissionais de diferentes áreas de formação – Engenharia, Administração de Empresas e Psicologia – em uma empresa de saneamento ambiental. Apoiadas no modelo de Competências Profissionais de Cheetam e Chivers (2005), as autoras comprovam que

“de maneira geral, independente de sua formação profissional, os eixos do desempenho gerencial dos sujeitos estão na combinação de capacidades interacionais, notadamente a gestão de pessoas, os conhecimentos técnicos e a gestão de resultados, apoiados em sistemas de valores” (GODOY; D’AMELIO, 2012, p. 637).

Borini e Fleury (2010) voltam-se para a gestão internacional e competências organizacionais, abordando os conceitos de Moore (2001) e Rugman e Verbeke (2001) sobre competências locais, competências não-locais e competências específicas, com foco para o desenvolvimento de competências organizacionais em diferentes modelos gerenciais de subsidiárias de empresas multinacionais brasileiras. Utilizando como metodologia o estudo quantitativo por meio de uma *survey*, estes autores alcançam a constatação inédita, em termos empíricos na

literatura das subsidiárias, de que para cada tipo de competência existe um modelo de gestão. Desta maneira, o artigo mostra que “a integração de matriz e subsidiárias, a iniciativa das subsidiárias, o contexto competitivo e a participação nas redes de negócios são variáveis essenciais para entender a existência dos diferentes tipos de competências nas subsidiárias” (BORINI; FLERY, 2010, p. 590).

Mantendo o interesse em pesquisas sobre competências organizacionais e incorporando os conceitos de aprendizagem organizacional, Takahashi e Fisher (2010) partem do pressuposto de que as competências necessárias às estratégias da organização são adquiridas por meio da aprendizagem organizacional, delimitando seus estudos ao desenvolvimento de competências em duas instituições de Ensino Superior para oferta de cursos superiores em Tecnologia. Apoiado nos estudos de Patriotta (2003), estes autores avançam o modelo classificatório de conhecimento, que “abrange um ciclo de conhecimento baseado em processos recursivos de criação, utilização e institucionalização do conhecimento” (TAKAHASHI; FISHER, 2010, p.824), ao identificarem a partir de seu estudo teórico-empírico, não somente a construção e institucionalização de saberes e competências organizacionais, mas também, seu desuso e desinstitucionalização.

Em estudo recentemente publicado, Zandonade e Bianco (2014) discutem a aplicação da noção de competências nas práticas em gestão de pessoas, problematizando a retomada do trabalho pelo trabalhador e a valorização de seus saberes. Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada em empresa de alimentos multinacional, com fundamentação teórica consistente e atual. Em seus resultados, Zandonade e Bianco (2014) apontam que, apesar dos esforços da organização pesquisada para uma gestão organizacional horizontalizada, há ainda um distanciamento imposto ao trabalhador, que o impede de retomar para si o seu trabalho. As autoras falam, então, de uma

“‘volta do conhecimento do trabalho ao trabalhador’ e o aumento da perda da noção de classe, pois o trabalhador, ao se aproximar mais do conhecimento em uso no trabalho, distancia-se, ainda mais, de uma possível autoria, aderindo a uma automatização individual cada vez mais engajada produtivamente e alienada do ponto de vista ético-político” (ZANDONADE; BIANCO, 2014, p. 463).

Destacam-se, ainda, os estudos abordando o conceito de competências coletivas e seu desenvolvimento em grupos de trabalho (KLEIN; BITENCOURT, 2012) e a visão

da implantação da gestão por competências sob a ótica dos sindicatos (CRUZ; SARSUR; AMORIM, 2012).

Quanto à Educação Corporativa, em estudo que aponta os temas emergentes em gestão de pessoas, Barreto *et al* (2011) destacam como um de seus eixos temáticos a aprendizagem organizacional, que, dentre outras, envolve a literatura de educação corporativa. Contudo, os resultados apontam que as pesquisas estão voltadas para o incentivo ao aprendizado, para a criação e transferência do conhecimento, sendo estes temas muito abordados e, segundo o autor, concluídos.

Ratificando a informação supracitada, tem-se a Educação Corporativa como tema recorrente em gestão de pessoas na década de 2000, explorando desde as conceituações e metodologias para implementação (CRUZ, 2010; VIEIRA; FRANCISCO, 2012), análises da prática e maturidade (CASTRO; EBOLI, 2013; PILATI; PORTO; SILVINO, 2009) a estudos de caso diversos, incluindo publicações voltadas à área de mineração (AMARO, 2008; RAMOS; SANTOS, 2008). Diante desta possível exaustão, julga-se que a redução de publicações seja um impacto esperado.

Contudo, as empresas seguem investindo valores monetários consideráveis na composição e manutenção das universidades corporativas. Segundo pesquisa da Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento – ABTD, nos anos de 2013-2014 há uma retomada dos investimentos em Treinamento e Desenvolvimento – T&D. Identifica-se que 11% das empresas possuem Universidade Corporativa. Considerando-se o número de funcionários, tem-se que para empresas com mais de 50 mil funcionários este percentual eleva-se para 23%.

Diante de sua relevância temática, de sua atual estagnação acadêmica e da retomada de investimentos por parte das organizações, busca-se abordar o tema sob uma outra perspectiva.

## 1.2 PROBLEMA

**O Programa de desenvolvimento de gestores e líderes oferecido pela Universidade Corporativa *Gama* forma as competências esperadas pela Organização?**

## 1.3 OBJETIVO GERAL

Descrever um programa de desenvolvimento oferecido pela Universidade Corporativa *Gama*, de uma empresa mineradora multinacional, e compreender, a partir da visão dos profissionais, sua possível relação com o desenvolvimento das competências esperadas pela Organização.

## 1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A pesquisa se propõe a:

- . Conhecer a Universidade Corporativa *Gama*, desenvolvida por organização multinacional e de relevância para a sociedade capixaba;
- . Identificar as ferramentas de aprendizagem adotadas pela Universidade Corporativa *Gama* no seu programa de desenvolvimento;
- . Conhecer a visão dos profissionais sobre o programa de desenvolvimento subsidiado pela Universidade Corporativa *Gama*, voltado para a formação de gestores e líderes, e apreender sua percepção quanto ao desenvolvimento das competências requeridas.

Avançando nos estudos em universidade corporativa, este trabalho estará focado na percepção dos profissionais sobre a formação das competências desejadas pela organização por meio de um programa oferecido pela Universidade Corporativa, e na efetividade das práticas da Universidade Corporativa, aspecto que, segundo Brandão (2006), considera-se uma lacuna nos estudos deste tema.

Embora já tão debatidos pela academia, competências e universidade corporativa sob a analítica de seus desdobramentos no ambiente organizacional trata-se de um tema inovador e emergente.

## 2 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: É POSSÍVEL?

A partir da década de 1970, as organizações vêm-se diante da crise do Taylorismo-Fordismo e da necessidade de criação de novas tecnologias de gestão do trabalho, que lhes permitam adaptar-se a nova configuração de mercado e produção. Boltanski e Chiapello (2009) apontam para as transformações conseqüentes desta nova ordem econômica, destacando a precarização do trabalho e o estabelecimento de uma dualidade: os trabalhadores que permanecem nas organizações e aqueles que não se sustentam nestas, indicando um processo semelhante ao da seleção natural, cujo critério para exclusão obedece a aspectos sociais, étnicos, geográficos. E, também, a questões referentes à formação profissional e a capacidade de mobilização de recursos pessoais e comportamentais, tais como comunicação e sociabilidade, competências que não se desenvolvem nas organizações e de difícil mensuração.

McClelland (1973), ao criticar o uso de testes de inteligência e aptidão pelas escolas norte-americanas em seu processo de admissão e para seleção de profissionais para o mercado de trabalho, torna-se referência nos estudos sobre competências, desenhando novos caminhos para a avaliação de pessoas. Para este autor,

Os empregadores podem ter o direito de selecionar os vendedores de títulos que foram para as escolas certas, porque eles fazem melhor, mas os psicólogos não têm o direito de argumentar que é a sua inteligência que os torna mais eficientes em seus postos de trabalhos (MCCLELLAND, 1973, p.3).

Embora haja divergências entre os pensamentos sobre o tema dos estudiosos americanos e franceses, sugere-se uma aproximação deste autor no que concerne a diferenciação feita por Zarifian (2003) entre qualificação e competências: a primeira relacionando-se aos recursos adquiridos pelo indivíduo, seja por sua formação, seja por sua experiência prática e vivência profissional, e a segunda relacionando-se à capacidade de utilizar estes recursos na prática.

Para McClelland (1973, p. 7), “se você quiser saber o quão bem uma pessoa pode dirigir um carro (o critério de), prove a sua capacidade de fazê-lo dando-lhe um teste de motorista”. O autor estimula a avaliação das habilidades e aptidões por meio da amostragem criteriosa, que exige dos avaliadores a observação e análise do desempenho de seus avaliados durante a realização da atividade, mediante os

componentes reais colocados. Inicia-se, então, o desenho do conceito de competências da academia norte-americana, associado à característica de pessoas com alto desempenho em determinada atividade.

Seguindo este pensamento, Boyatzis (1982, p. 23) afirma que “competências são características que estão causalmente relacionadas à eficiência e/ou performance superior em um trabalho”. O autor, que possui como foco de seus estudos o desenvolvimento de competências gerenciais, propõe um modelo baseado na identificação de competências que garantam a alta performance gerencial, considerando as exigências do cargo e o perfil profissional ideal para desempenhá-lo. Estruturam-se, então, os conceitos de CHA – Conhecimento, Habilidades e Atitudes, amplamente divulgados na gestão organizacional contemporânea, demarcando a relação das competências aos cargos organizacionais.

Contrário a visão funcionalista que permeia a academia norte-americana, Zarifian (2003) acredita que o modelo de competência conta com o contexto histórico como aliado para sua emergência, que ganha destaque a partir da década de 1970, quando os critérios de autonomia e responsabilidade compõem os requisitos do emprego e demarcam uma inversão de valores em relação ao taylorismo. Ou seja, há valorização da autonomia do indivíduo em detrimento das regras a serem seguidas, o que reforça questões referentes à individualidade e a demarcação de papéis e funções dentro das organizações e equipes de trabalho: quanto mais qualificado, maior a autonomia que o emprego possibilitará.

Nos anos seguintes, as preocupações econômicas que tangem ao desempenho das empresas diante das incertezas de um mercado em recuperação, a reestruturação de processos produtivos visando à otimização da produção e foco nos resultados financeiros e a recuperação da temática da competência como diferencial competitivo demarcam a origem desse modelo de gestão.

Ruas (2005), aborda o conceito de competências em três dimensões: competências organizacionais, referindo-se as competências do grupo e que alinham-se à estratégia da organização com o objetivo de cumpri-la; as competências funcionais, relacionadas ao cargo e ao desempenho daqueles que o exercem; e competências individuais, que visam mobilizar todo o aparato que o indivíduo detém para garantir a realização de suas atribuições e responsabilidades.



Le Boterf (2003) enfatiza a proximidade do profissionalismo às competências, sendo esse reconhecido por uma combinação singular destas. Sob esta ótica, há uma valorização das ações esperadas diante de um contexto organizacional específico: não só a capacidade de mobilizar recursos próprios está em questão, mas também a capacidade de contextualizar e apropriar-se de recursos disponibilizados pelo ambiente e pelas contingências. A competência é, então, sempre “competência para”, e o profissional competente é aquele que é capaz de agir com competência, ou seja, aquele que sabe interpretar, que sabe o que fazer diante das demandas organizacionais. A competência se realiza na ação. Os resultados obtidos demarcam sua existência ou não, que é, vale frisar, sempre contingente.

Nesta mesma abordagem, Zarifian (2001, p. 68) entende, dentre outros aspectos, que “competência é ‘o tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidades’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”. Sob este ponto de vista, o autor considera três importantes mutações no conteúdo do trabalho: i) o evento, que é o acontecimento, o imprevisto que compõe a atividade e diante do qual o indivíduo deve posicionar-se; ii) a comunicação, referente à qualidade das interações estabelecidas na organização e iii) o serviço, tratando-se do que é entregue ao cliente, o que lhe é proporcionado e garante a continuidade da organização no mercado.

Dutra (2000) trabalha a questão das competências associadas ao conceito de entrega, ou seja, a avaliação da capacidade de entrega do indivíduo, entendendo-se por entrega os resultados, as ações, as realizações e a forma de atuação do sujeito dentro da organização. Para este autor, a avaliação das competências individuais deveria se dar pela análise das entregas do sujeito, por sua capacidade de agregar valor a um processo, produto ou serviço através da mobilização de seus conhecimentos, explícitos ou não. Nesta linha de pensamento, equivoca-se a organização que prima pela competência, mas avalia e valoriza o indivíduo conforme as expectativas e predisposições do cargo.

Fleury e Fleury (2001, p. 188), considerando os aspectos sociais envolvidos, conceituam competências como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Le Boterf (2003) já considerava a competência em seu âmbito mais amplo, não ficando restrita à questão individual ou privada. Para este autor,

A competência não é uma questão privada. Os modos de raciocínio, as representações, os sistemas de classificação, as significações dadas aos projetos ou problemas encontrados têm dimensão sociocultural. É a cultura que fornece ao profissional a 'caixa de ferramentas simbólicas' com a qual ele executará os processos cognitivos pertinentes ou modelará seus esquemas de comportamentos adaptativos, chamados por Bourdieu de *habitus*. (LE BOTERF, 2003, p. 54, grifo do autor)

Dutra (2010), apoiado no conceito de competências individuais elaborado por Fleury e Fleury (2001), acredita que há um processo contínuo de troca de competências entre pessoas e organização: a organização enriquece e prepara as pessoas para novos desafios e situações profissionais e, em contrapartida, as pessoas transferem para a organização este seu aprendizado, capacitando-a a enfrentar novos desafios.

Acreditando ser verdadeira a afirmação de Dutra (2010) quanto a esta relação íntima entre a competência organizacional e a competência individual, poder-se-ia inferir que, quanto maior a diversidade das competências agregadas à organizações, melhor a competitividade diante do mercado consumidor. Contudo, deve-se considerar que cada organização tem em si as competências que lhe são mais caras, mais valorizadas, e que estão intrinsecamente ligadas à sua estratégia organizacional e com as quais as competências individuais são estimuladas a associar-se, agregando o valor esperado (DUTRA, 2010).

Esta associação, ou alinhamento, aproxima-se do conceito de profissionalização empregado por Le Boterf (2003), que vai além do conceito de qualificação. Para este autor, profissionalizar-se equivale, então, “a navegar em uma rede de oportunidades, e não simplesmente a galgar um programa ou uma seqüência preestabelecida de formação” (LE BOTERF, 2003, p. 171). É nesta navegação, neste percurso, que as experiências acumuladas e a profissionalização se dá. E, como toda navegação, a profissionalização tem em si um rumo a perseguir, que “se refere a uma certa visão de identidade profissional. *Ele comporta sentido para a pessoa e para a empresa*” (LE BOTERF, 2003, p. 174, grifo do autor).

Neste ponto, vale reforçar que, para este autor, a competência profissional vem dizer de um saber-fazer contingente, de um agir mobilizando recursos e saberes disponíveis do sujeito ao deparar-se com o acontecimento. Ou seja, para o autor, a

competência profissional é sempre contingente, se realiza na ação, não podendo ser preexistente a ela.

Ora, nota-se então um olhar não somente para a identificação, conceitualização e compreensão das competências, mas também uma preocupação em como formar estas competências nas e para as organizações.

Zarifian (2001, 2003), ao abordar a formação das competências, o faz pela análise da formação profissional contínua em detrimento das competências. Este autor coloca que, a formação contínua que é valorizada a partir da década de 1970, volta-se para a adaptação ao emprego e impõe-se àqueles que têm na prática profissional sua formação contínua – entendendo-se como educação formal – e as práticas laborais trazem a tona um amplo e interessante ponto de partida para este debate.

Já Le Boterf (2003), ao estruturar seu modelo de desenvolvimento de competências dos profissionais, define que a competência resulta da convergência de se saber agir, querer agir e poder agir. O desenvolvimento do *saber agir* caracteriza-se pelo que o sujeito é capaz de absorver como aprendizado e conhecimento, seja pela formação, seja por treinamentos, seja por suas vivências. O *querer agir* é encorajado pela clareza dos desafios colocados, por uma auto-imagem positiva e um contexto favorável, de reconhecimento, confiança e de estímulo à iniciativa. O *poder agir* supõe uma autoridade do indivíduo para a ação e da busca pela ampliação das competências e melhoria de processos organizacionais. Este autor afirma que, considerando estas condições, “*a responsabilidade da construção das competências é uma responsabilidade compartilhada*. Três tipos de atores estão particularmente envolvidos nisso: o indivíduo, o gestor e o formador/gerenciador dos recursos humanos” (LE BOTERF, 2003, p. 161, grifo do autor).

A partir desta breve análise conceitual, busca-se compreender o conceito de competências adotado pela *Empresa Gama*, sendo este

(...) a capacidade de gerar resultados observáveis, necessários ao alcance dos objetivos de negócios e culturais. É um conceito pelo qual são definidas as atitudes (querer fazer), as habilidades (poder fazer) e os conhecimentos (saber fazer) necessários para alcançar resultados diferenciados, ou seja, o conjunto de qualificações desejáveis para atuar nos processos da organização (GAMA, 2013, p. 72).

Conjunto de qualificações desejáveis para atuar no processo da organização. É o conceito pelo qual são definidas as atitudes (querer fazer),

as habilidades (poder fazer) e os conhecimentos (saber fazer) necessários para alcançar resultados diferenciados e relacionados ao objetivo dos negócios (GAMA, 2013, p.87).

Representando o conceito, tem-se:

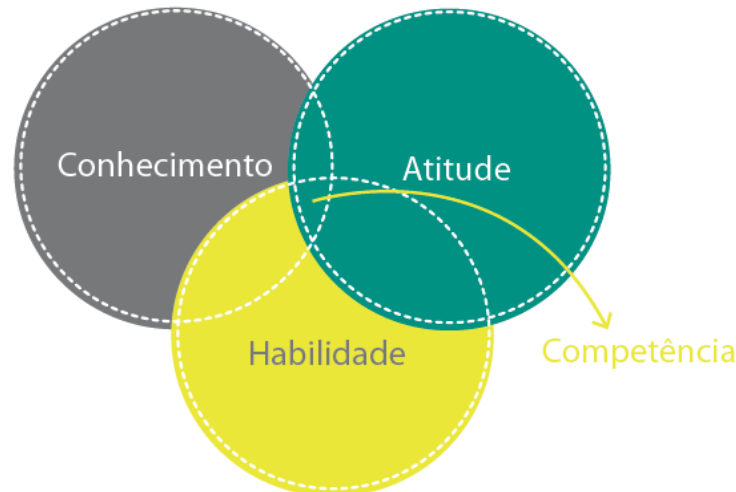


Figura 01 – Conceito de Competência  
Fonte: Gama (2013)

Nota-se que há uma forte influência da escola norte-americana no conceito adotado pela *Empresa Gama*. Está presente o conceito desenvolvido por Boyatzis (1982), voltado para um resultado superior de desempenho a partir das aptidões inatas ou socialmente construídas do indivíduo, ou seja, seus conhecimentos, habilidades e atitudes. Seguindo o pensamento de Fleury e Fleury (2001), infere-se que para a *Empresa Gama*:

O conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos que o indivíduo detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, a maioria dos autores americanos sinalizam a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 184).

Na contramão dos conceitos contemporâneos de competências, a *Empresa Gama* tem adotado uma abordagem que a aproxima da qualificação para a realização dos processos organizacionais, aproximando-a das práticas tayloristas-fordistas. Observar-se-á ao longo deste trabalho se esta proximidade irá manter-se, ou se se

trata de uma inconsistência teórica no desenvolvimento de seu conceito de competências.

Isto, por que, Percebe-se a crença desta organização na possibilidade de desenvolvimento das competências individuais, como fator de valorização e competitividade, e em cuja crença a organização têm feito altos investimentos e implementado amplas ações, com destaque para investimentos em treinamento & desenvolvimento e educação corporativa.

### 3 TREINAR, TREINAR, TREINAR, TREINAR...

As mudanças no modelo de gestão das organizações ao longo dos anos acarretou mudanças nas exigências ao trabalhador. E, neste novo contexto, em que se busca o exercício das competências, as atenções no início da década de 1980 voltam-se para a área de Treinamento & Desenvolvimento (T&D) das organizações, habituada a “*entregar cursos* ao público interno por força de demandas concretas, oferecendo programas cujo objetivo principal era desenvolver habilidades específicas que enfatizassem necessidades individuais e sempre de um escopo estratégico” (EBOLI, 2002, p. 187, grifo do autor).

A partir da década de 1980, as organizações estruturam o departamento de Recursos Humanos que, dentre suas atribuições, é responsável pelo treinamento e desenvolvimento de suas equipes, visando capacitá-los para adaptar-se às mudanças técnicas, gerenciais e organizacionais (CRUZ, 2005). Há uma valorização do Capital Intelectual e uma preocupação em como melhor aproveitá-lo e mantê-lo na organização. Por capital intelectual, entende-se o conhecimento produzido e utilizada a favor da organização, ou seja, o patrimônio intelectual da organização (MATOS; LOPES, 2008).

Atualmente, um dos maiores desafios das organizações é garantir a transmissão e perpetuação de seu patrimônio intelectual, considerando que nem todo saber é explícito. Há uma grande preocupação na passagem do conhecimento tácito, aquele que está “profundamente enraizado nas ações e na experiência corporal do indivíduo, assim como nos ideais, valores e emoções que ele incorpora” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.19), para o conhecimento explícito, que pode ser “expresso em palavras, números ou sons (...) rapidamente transmitido aos indivíduos, formal e sistematicamente” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.19).

Estes autores indicam, ainda, duas dimensões do conhecimento tácito: a primeira, a dimensão técnica, que se relaciona ao *know-how*, que se dissocia do saber apreendido formalmente e associa-se a um saber vindo da prática, da intuição e *insights*. A segunda dimensão, cognitiva, relaciona-se aos valores, percepções, modelos e crenças que, de tão habituais, parecem naturais ao indivíduo, e “dá forma ao modo como percebemos o mundo em torno de nós” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p. 19). E este é um dos desafios a que se propõe os programas de T&D.

Analisando cada termo da expressão Treinamento e Desenvolvimento (T&D), tem-se o Treinamento associado ao desempenho e às oportunidades de aprendizagem promovidas pelas organizações aos seus membros para superação de deficiências identificadas, preparação para novos cargos e uso de novas tecnologias. O Desenvolvimento associa-se ao estímulo ao profissional para buscar seu próprio crescimento pessoal, não estando necessariamente vinculado ao desempenho. Em um “avanço” conceitual, o termo Educação associa-se a expressão Treinamento e Desenvolvimento, que agora passa a ser Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), ressaltando uma preparação para a vida, não sendo, portanto, responsabilidade das organizações (PILATI; VASCONCELOS; BORGES-ANDRADE, 2011). Estes autores demonstram a torre de babel criada ao redor destes termos, que perdem suas fronteiras ao longo da história organizacional.

Para Borges-Andrade e Oliveira-Castro (1996), o treinamento de pessoal tem por objetivo promover oportunidades de aprendizagem aos colaboradores de uma organização, visando suprir lacunas e deficiências que impactem o desempenho dos profissionais, e capacitá-los para futuras oportunidades e usos de novas tecnologias.

Contudo, como já pontuado por Zarifian (2001; 2003), a simples capacitação, ou entrega de cursos, deslocada da prática e vivência laboral, muito pouco ou em nada contribuem para a formação de competências. E as organizações, percebendo esta limitação e atentas às demandas e necessidades desta nova estrutura organizacional que se estabelece em rede, ampliam o escopo de suas ações de TD&E.

E, neste escopo, uma nova denominação surge: as Universidades Corporativas (UC). A primeira UC foi fundada pela General Eletrics, na década de 1950, nos Estados Unidos, como garantia de vantagem competitiva diante do mercado (MEISTER, 1999). A Universidade Corporativa distingue-se e agrega valor aos programas tradicionais de TD&E por sua característica de formação continuada, por ser pautada no ideal de fortalecimento e perpetuação da organização diante do mercado e pelo forte alinhamento à estratégia da organização (VERGARA, 2000).

Eboli (2004), aponta cinco fatores que sustentam o surgimento das UC: i) Organizações Flexíveis: exigência de respostas rápidas ao turbulento ambiente empresarial; ii) Era do Conhecimento: conhecimento como diferencial competitivo; iii)

Rápida obsolescência do conhecimento: mudanças rápidas do saber; iv) Empregabilidade: diversidade de ocupações ao longo do período produtivo; v) Educação para estratégia global: formação de profissionais com visão holística do negócio.

A autora Jeanne Meister defini UC como:

Um guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e a educação de funcionários, clientes e fornecedores, buscando otimizar as estratégias organizacionais, além de um laboratório de aprendizagem para a organização de um pólo permanente (Meister, 1999, p. 8)

Para Meister (1999), a utilização do termo Universidade confere a credibilidade e visibilidade às “novas” áreas de T&D, mesmo não tendo contemplado em suas práticas atividades características de uma Universidade, como pesquisa e extensão, por exemplo. A utilização deste termo torna-se um diferencial mercadológico.

Alinhada às práticas educacionais norte-americanas, esta autora defende a aproximação entre universidades e organizações. Esta aproximação deve ter por objetivo adequar o ensino às necessidades e realidades das organizações e do mercado, o que abre espaço para a interferência direta das organizações nas práticas educacionais.

Acreditando ser o conceito de Universidade Corporativa inspirado no tradicional conceito de Universidade, Vergara (2000) associa a Universidade Corporativa ao desenvolvimento de competências, estratégia organizacional, aprendizagem organizacional e desempenho/resultados da organização, ao dizer que este conceito

(...) é abrigado pelo ambiente empresarial e diz respeito ao desenvolvimento de funcionários, clientes, fornecedores, franqueados e até da comunidade. Tal desenvolvimento significa absorção ou ampliação de informações, habilidades e competências exigidas ao exercício de um cargo, função ou atividades, devendo estar alinhado à missão, aos objetivos e às estratégias do negócio de uma empresa específica e ser contínuo. É uma maneira de formar, integrar e consolidar a base de conhecimento da empresa, tornando tal base acessível a seus funcionários. Pressupõe que a comunicação torna-se mais eficaz pelo uso do código comum de referência, tornando a responsabilidade pelos resultados compartilhada (VERGARA, 2000, p. 182).

Para Otranto (2007) esta nova nomenclatura nada mais é do que mais do mesmo. Partindo de uma visão crítica sobre este assunto, a autora define UC como:

(...) um espaço educacional dentro de uma empresa e por ela gerenciado, com o objetivo de institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua, que vise proporcionar a aquisição de novas competências vinculadas às



estratégias empresariais, com o propósito de assegurar vantagens competitivas permanentes às empresas (OTRANTO, 2007, p. 4)

Em seu texto, a autora faz severas críticas da associação do termo Universidade a esta nova estrutura de T&D, partindo do princípio de que as UC servem às organizações e suas demandas e necessidades, sem a preocupação primeira com a ampliação da cidadania, formação do cidadão e novos horizontes profissionais e pessoais, indo de encontro às premissas da Universidade enquanto instituição educacional.

Meister (1999), a implantação de projetos de UC organiza-se em torno de princípios, dentre eles ter programas que incorporem a identificação das competências críticas, o estímulo para gerentes e gestores se envolverem com o processo de educação e a criação de sistemas eficazes de avaliação dos investimentos e resultados obtidos.

Eboli (1999) traz como missão da Universidade Corporativa a formação e desenvolvimento de “talentos humanos na gestão de negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação), através de um processo de aprendizagem ativa e contínua” (EBOLI, 1999, p. 59). Para esta autora, as UC's têm como objetivo principal desenvolver e instalar competências profissionais, técnicas e gerenciais que sejam essenciais para o alcance das estratégias do negócio (EBOLI, 1999).

Indo de encontro ao pensamento de Otranto (2007), Eboli (1999) acena para diferenças de perspectivas ao se tratar de UC's, visto que a visão de desenvolvimento não mais se associa principalmente ao indivíduo, e sim a cultura e objetivos organizacionais. Desta forma, as ações de educação corporativa deixam de ter como foco o treinamento e desenvolvimento do indivíduo e priorizam o desenvolvimento de competências vinculadas à estratégia da organização. Desta forma, “a educação corporativa está para o conceito de competências como os tradicionais centros de T&D estiveram para o conceito de cargo” (EBOLI, 2008, p. 89).

Tais mudanças de paradigma, trazidas por Eboli (1999), podem ser vistas no quadro a seguir:

Mudança de Paradigma		
Centro de Treinamento Tradicional	→	Universidade Corporativa
Desenvolver habilidades	Objetivo	Desenvolver competências críticas
Aprendizado individual	Foco	Aprendizado organizacional
Tático	Escopo	Estratégico
Necessidades individuais	Ênfase	Estratégias de negócios
Interno	Público	Interno e externo
Espaço real	Local	Espaços real e virtual
Aumento das habilidades	Resultado	Aumento do desempenho

Figura 02 – Mudança de Paradigma Centro de T&D para Universidade Corporativa.

Fonte: Eboli (1999); adaptado de Meister (1998)

Vale ressaltar que, assim como Eboli (2002, p. 192), os termos Universidade e Educação Corporativa serão aqui utilizados livremente como equivalentes, visto que “na prática, é a universidade corporativa que traz à tona a nova modalidade de educação corporativa”.

E esta nova modalidade de educação corporativa colabora com a formação de competências?

Inferir-se que o conceito de Educação Corporativa alinha-se a necessidade já levantada por Zarifian (2001) da aproximação entre a situação escolar e a situação de trabalho, entendendo que ambos têm importante papel na formação das competências do indivíduo. De um lado, a situação escolar deve estar atenta a prática laboral dos conhecimentos adquiridos, vislumbrando a inserção do profissional em situações que lhe permitam mobilizar seus conhecimentos para a ação. Por outro lado, a situação de trabalho vai além do detalhamento dos afazeres dos postos de trabalho, entendendo a referência a seus saberes.

Tal alinhamento se dá por acreditar que as ações em educação corporativa vinculam-se a esta aproximação entre o referencial teórico e a prática laboral, voltados para a estratégia organizacional e a formação de competências que as atenda.

Para Eboli (2004), a implantação da Universidade Corporativa deve ter como reflexão três situações distintas:

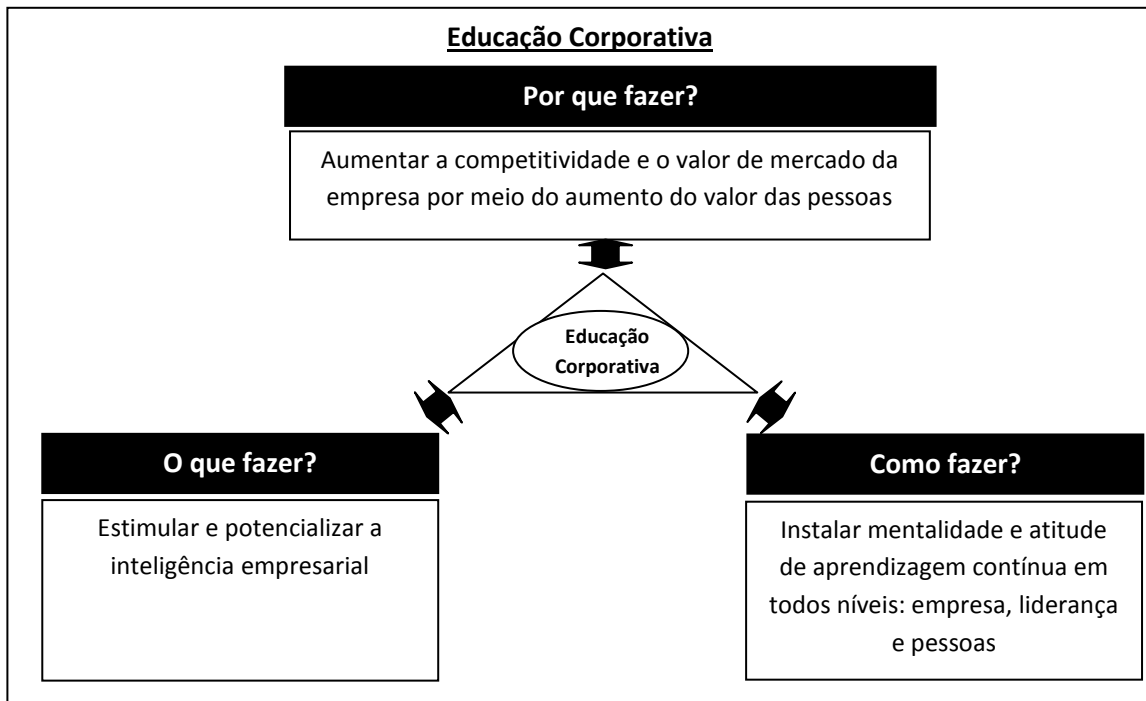


Figura 03 – Educação Corporativa: articulando conceitos  
Fonte: EBOLI (2004)

Segundo Colbari, Bianco e Borgo (2013),

Sob a égide da lógica das competências, as carreiras profissionais e a determinação dos salários tendem a se descolarem dos diplomas e das negociações coletivas. Cabe ao trabalhador a responsabilidade de construir as suas condições de emprego, de promoção e de carreira, por meio do autodesenvolvimento que não dispensa os saberes escolarizados, mas esses fazem sentido quando acoplados ao saber-fazer oriundo de experiências concretas, individuais ou coletivas.

Para Brandão (2006), a UC

Coloca a gestão de pessoas na cadeia de valor da organização. Por essa via, a gestão de pessoas deixa de lado o discurso pouco efetivo até então praticado e assimila o discurso do negócio e da organização, conquistando uma atuação proativa, integrada ao negócio e bem avaliada até o momento (BRANDÃO, 2006, p. 31).

Em seu trabalho, de abordagem crítica, Ramos e Santos (2008) indicam a criação das UC como forma de controle e manipulação do trabalhador, estimulando-o, ou melhor, adestrando-o a desenvolver-se conforme os interesses da organização. Para as autoras, “ao se utilizar da universidade para seus propósitos, as empresas ‘colam’ àquela à sua própria imagem, ao mesmo tempo em que a desqualifica” (RAMOS; SANTOS, 2008, p. 287).

Apesar das críticas, as UC’s ganham espaço entre as organizações brasileiras. Eboli (2004) já apontava o crescimento da estruturação das UC’s pelas organizações, que, em seus estudos, já abrangiam mais de cem empresas nacionais,

contemplando, inclusive, sete das dez empresas consideradas as mais admiradas do país.

Esta visão voltada para o mercado predomina em todos os aspectos – desde escolha de mercados econômicos a apoio em iniciativas e projetos sociais – na gestão estratégica da *Empresa Gama*, que será apresentada no Capítulo 5 desta dissertação.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa teórico-empírica, de abordagem qualitativa. A escolha por esta abordagem justifica-se pela busca da compreensão do fenômeno em profundidade e, conforme Flick (2004), a pesquisa qualitativa possui relevância para os estudos das relações sociais em um mundo tão plural, trazendo uma nova visão sensibilizada para os problemas empíricos propostos. Segundo Godoy (1995),

(...) a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise de dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo a medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58)

A pesquisa se desenvolverá na *Empresa Gama*, sediada no Brasil e com uma de suas unidades em Vitória/ES. Trata-se de uma mineradora global, líder na produção de minério de ferro, destaque nos mercados de fertilizantes, de logística e transporte e de energias.

A escolha do *lôcus* para a pesquisa foi influenciada pelo tema em foco, pela importância da empresa no mercado local, nacional e mundial e pela facilidade de contatos, além de interesses acadêmicos da pesquisadora. Vale destacar que, na década de 90, a *Empresa Gama* atravessa importantes mudanças em suas estruturas e estratégias organizacionais, incluindo suas práticas em gestão de pessoas. No início da década seguinte, nasce sua Universidade Corporativa.

A facilidade de contatos alia-se ao interesse acadêmico, estimulado pela curiosidade de como se dá a gestão em organização de tamanha representatividade econômica para o mercado mundial de mineração e logística. Considera-se, ainda, a continuidade dos estudos organizacionais desenvolvidos pelo Projeto de Pesquisa “Dinâmica organizacional, relações de trabalho e gestão de pessoas”, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGAdm/UFES, que de certo modo desde de 2005 desenvolve pesquisas em gestão organizacional em indústrias de mineração (AMARO, 2005; GONÇALVES, 2010; BORGO, 2012), acreditando que este trabalho ampliará o conhecimento

destas organizações e suas práticas para reflexões e avanços do conhecimento na área.

Os métodos escolhidos para a obtenção de dados foram a realização de entrevistas semi-estruturadas e a análise documental. Considera-se que a análise documental é um importante registro bibliográfico que suportará o conhecimento da realidade da *Empresa Gama*. Quanto à opção pela entrevista semi-estruturada, Gaskell (2002) indica que

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas de atores em termos conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e a situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2002, p. 65)

Para a análise dos dados pesquisados, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo, que toma como sua unidade a mensagem, seja ela oral, corporal escrita e os significados e sentidos que emitem em um determinado contexto (FRANCO, 2003). Bardin (2006) define a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que através de uma objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BARDIN, 2006, p. 36). Embora tenha a linguagem como fonte primária de dados, a análise de conteúdo preocupa-se com o que foi explicitado pelo sujeito, não estando em busca de conteúdo ‘por de trás’ da palavra e nem tão pouco preocupada com aspectos lingüísticos.

Neste trabalho, são assumidas as etapas de análise de dados propostas por Bardin (2006), sendo elas a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A pré-análise é a fase da organização, de sistematizar as ideias iniciais e preparar o material para as etapas subseqüentes. A exploração do material consiste “essencialmente de operações de codificação, desconto e enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2006, p.95). Nesta etapa, as informações são categorizadas conforme as premissas

definidas na etapa anterior. O tratamento dos resultados obtidos finaliza as etapas, e é o momento em que o pesquisador analisa e interpreta os dados de sua pesquisa.

#### 4.1 PROCEDIMENTOS INICIAIS

Embora a facilidade de contato e acesso à *Empresa Gama* tenha sido um diferencial para sua escolha como *lócus* desta pesquisa, por orientação da equipe de Recursos Humanos sediada em Vitória/ES, o contato inicial com a organização deu-se diretamente com a unidade operativa do Rio de Janeiro, em que está situada a Diretoria de Educação da empresa, responsável pelas ações da Universidade *Gama*.

Por meio de e-mail, todas as informações da pesquisa foram enviadas à Gerência responsável, entre os meses de abril e novembro de 2013. Neste mês, a pesquisa foi aprovada pela equipe de educação da *Empresa Gama*, com a indicação da profissional de Diretoria local que apoiaria todo o desenvolvimento do trabalho na unidade operativa de Vitória/ES.

Desta forma, conta-se com o suporte da Diretoria de Recursos Humanos, Gerência de Educação, da unidade operativa *Gama/ES*, para a realização desta pesquisa. Para fins de organização e facilidade ao acesso de informações, foi designada por essa Gerência uma profissional de sua equipe para acompanhar e apoiar todo o processo. A solicitude e prestatividade desta profissional foram fundamentais para a execução deste trabalho.

A primeira reunião envolvendo pesquisador e empresa ocorreu no mês de janeiro de 2014, na sede da Universidade Corporativa *Gama*, em que estavam presentes esta pesquisadora, a profa. orientadora desta pesquisa, e duas profissionais Analistas de Educação da *Empresa Gama*. Nesta, inicia-se o conhecimento da estrutura de educação da organização e sua amplitude de programas oferecidos a seus funcionários: mais de seis mil ações educacionais previstas e disponíveis a todos os funcionários. Diante desta diversidade e, alinhando-se ao propósito e objetivos deste trabalho, opta-se por definir apenas uma ação educacional a ser contemplada como objeto de estudo: a Trilha de Gestão e Liderança.

A escolha por este ação educacional ou programa foi acordada entre todos os presentes na reunião e torna-se um importante momento para a pesquisa, visto que define o caminho a ser seguido.

A Trilha de Gestão e Liderança torna-se objeto de estudo por sua relevância para a organização, sendo a ação educacional corporativa responsável pela formação de seus líderes. Trata-se de Programa instituído em 2004, já consolidado pela organização, que abrange os profissionais em cargos de Supervisores e Gerentes, que optam pela carreira de gestão na organização. Além disso, o fato de ser um Programa que já vigora por uma década, com características e objetivos bem definidos, permite ao pesquisador explorar um olhar contextualizado e crítico dos sujeitos envolvidos, enriquecendo a obtenção de dados.

Define-se, então, que os entrevistados serão profissionais em cargo de liderança, em nível de Supervisão e Gerência. Não é delimitada, dentro da estrutura de organograma da organização, uma área específica na qual estes profissionais atuem, buscando conhecer a percepção sobre o Programa Trilha de Gestão e Liderança de profissionais de diferentes áreas. Os critérios definidos para a escolha dos profissionais para a realização das entrevistas foram: atuar na *Empresa Gama* em cargo de Supervisão ou Gerência; ter participado do Programa Trilha de Gestão e Liderança.

Com o apoio dos Analistas de Recursos Humanos, denominados de *Business Partners - BP*, entre os meses de fevereiro e abril de 2014, líderes que atendessem aos critérios definidos foram convidados a participar desta pesquisa de Mestrado. As adesões foram espontâneas, totalizando 12 indicações de profissionais. Destes, apenas um profissional, por contato telefônico e após a complementação de informações sobre a pesquisa, declinou de sua decisão, por acreditar que pouco teria a contribuir com a pesquisa e por incompatibilidade de horários.

Coloca-se neste momento uma dificuldade enfrentada: o agendamento das entrevistas. Prevvia-se a realização das entrevistas no mês de maio de 2014. Para tanto, os BP's seriam os interlocutores para o agendamento das entrevistas, o que não funcionou adequadamente, gerando atrasos e impossibilitando a realização das entrevistas no período previsto. Esta dificuldade estende-se até julho de 2014, quando há a autorização para que o contato com os profissionais que aderiram à



pesquisa fosse realizado diretamente por esta pesquisadora. Esta mudança facilitou o acesso aos profissionais, mas, também, intensificou questões de dificuldades de horários e agendas e prazos. Têm-se, então, para este trabalho, a realização quatro entrevistas, no período de julho a agosto de 2014. Utiliza-se o espaço da Universidade Corporativa *Gama* e as salas de reuniões para a realização das entrevistas, garantindo um ambiente favorável à obtenção de dados. As entrevistas tiveram duração média de 45 minutos e foram transcritas e analisadas conforme as categorizações que serão detalhadas mais a frente.

Para a pesquisa documental, realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2014, uma nova reunião foi realizada e, com o apoio da Analista de Educação, foi possível o acesso a documentos exclusivos do setor de Recursos Humanos, utilizado para o treinamento das *BP's* no que se refere à atuação junto à Universidade Corporativa *Gama*. Dentre estes documentos, destaca-se a apostila “Processo de Educação na *Gama*”, com conteúdo específico, completo e bastante detalhado sobre todas as diretrizes educacionais que norteiam às práticas atuais desta organização. Materiais de divulgação interna, tais como CD's informativos, jornais e revistas corporativas também foram cedidos a pesquisa. Foi possível, também, o acesso à *intranet*, principal ferramenta de disseminação de informações desta organização, sendo possível conhecer conteúdos como a história da *Empresa Gama*, sua missão, visão e valores, e sistemas de gerenciamento, dentre eles o Sistema de Educação da *Gama – GES*.

Acrescentam-se ainda as informações obtidas por meio da participação em eventos promovidos pela *Empresa Gama* e informações disponibilizadas no site da organização. Cita-se, ainda, consulta ao acervo da Universidade Corporativa *Gama* e ao sistema de educação *Gama*, oportunidade em que, em conversa informal e orientativa, a Business Partner que apoiou o desenvolvimento desta pesquisa disponibilizou informações e esclareceu dúvidas referente a estrutura e operacionalização da Universidade Corporativa *Gama*.

## 4.2 CATEGORIZAÇÕES

Com o objetivo de analisar adequadamente as informações obtidas, o processo de categorização faz-se necessário. A categorização, segundo Bardin (2006), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2006, p. 111).

Para nortear este processo, foi elaborado o roteiro semi-estruturado de entrevista (Apêndice 1), com onze questões abertas. Os quatro participantes desta pesquisa – todos supervisores – responderam à estas onze questões, que podem ter sofrido pequenas alterações de linguagem e/ou ordenação, para fins de adequação a cada situação e momento de obtenção de dados.

A categorização teve como principal função conduzir ao esclarecimento da questão de pesquisa “O programa de desenvolvimento de supervisores e líderes oferecidos pela Universidade Corporativa *Gama* formam as competências esperadas pela Organização?” e, para tanto, foram construídas as categorias a seguir:

<b>Categorias de Análise</b>	
<b>Reconhecimento da <i>Empresa Gama</i> e a contribuição de seu trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. A organização pelo olhar do trabalhador</li> <li>. A percepção do trabalhador sobre sua área de trabalho</li> <li>. A comunicação corporativa</li> </ul>
<b>Reconhecimento e Construção das Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. O planejamento de ações para o alcance de metas e resultados</li> <li>. A identificação de competências requeridas pela organização e possíveis lacunas</li> <li>. A formação da competência</li> <li>. A formação do líder</li> </ul>
<b>Competências ‘na prática’</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. A mobilização do conhecimento para a ação</li> <li>. A ‘mensuração’ da competência</li> </ul>

**QUADRO 01 – CATEGORIAS DE ANÁLISE**

Fonte: Autora da pesquisa

Em ‘Reconhecimento da *Empresa Gama* e a contribuição de seu trabalho’ busca-se compreender a relação estabelecida entre o sujeito e a organização, e sua visão sobre a relevância e o valor de seu trabalho para esta empresa. Nesta categoria, coloca-se para o sujeito a oportunidade de revisitar sua trajetória na organização e,

desta forma, compreender como esta relação se estabeleceu ao longo do tempo, sob quais pilares e valores do sujeito.

Em ‘Reconhecimento e Construção das Competências’ procura-se apreender a percepção do sujeito sobre as competências que lhe são exigidas e as expectativas da organização em relação ao seu trabalho e postura profissional. Verifica-se o conhecimento do funcionário sobre a Universidade Corporativa *Gama*, seus programas e possibilidades, destacando-se a Trilha de Gestão e Liderança, que é o objeto deste estudo.

A última categoria, ‘Competência na ‘prática’’, volta-se para a aplicação dos conhecimentos adquiridos e a percepção dos resultados das capacitações a partir do olhar dos funcionários entrevistados.

Contudo, precedendo a apresentação dos resultados, é necessária a apresentação da *Empresa Gama*. O conhecimento da organização, sua história, valores, crenças e práticas de gestão que norteiam o programa em estudo são fundamentais para a compreensão do ambiente em que os funcionários estão inseridos. Este conhecimento oferece ao pesquisador uma visão ampliada sobre a organização e o contexto que influencia a formação deste profissional, que apoiará a análise a ser realizada.

## 5 APRESENTANDO A EMPRESA GAMA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a *Empresa Gama*, o contexto de sua criação, seu momento atual e o surgimento de sua Universidade Corporativa.

A história da *Empresa Gama* se inicia bem antes de sua fundação, estando diretamente vinculada às ferrovias brasileiras e aos investimentos em pesquisas no campo da mineração.

Em 1907, o Governo Federal cria o Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil, investindo em pesquisas minerais em geral e, em especial, o minério de ferro, cuja ocorrência já era conhecida, resultando em mapas com as indicações de jazidas, ficando a área conhecida como Quadrilátero Ferrífero, no Centro do Estado de Minas Gerais.

Investidores ingleses, cientes destas descobertas, passam a adquirir fazendas na região de Itabira/MG. Pela necessidade de escoamento da produção, o Governo Federal concede ao grupo inglês autorização para modificar a ferrovia que ligaria Vitória-ES, Peçanha-MG e Araxás-MG, cuja construção foi iniciada pela empresa francesa Compagnie Générale des Chemins de Fer et Travaux Publics, em 1901. O acordo foi firmado no Decreto nº7.733, de 30 de dezembro de 1909, e também previu a vinculação da exportação do minério de ferro ao estimular a expansão da siderurgia nacional, culminando com a criação da Companhia Siderúrgica Nacional, em 1941.

A descoberta de jazidas de ferro ganha destaque após a apresentação do trabalho intitulado “The iron ores of Brazil”, de Orville Derby, no 11º Congresso Internacional de Geologia, na Suécia, no ano de 1910. Olhares de investidores estrangeiros da Europa e América voltam-se para as cidades mineiras. Empresas como a Brazilian Iron & Steel Corporation, de capital europeu e americano, e a inglesa Itabira Iron Ore Co. são fundadas nesta época.

No final da década de 1930, a Itabira Iron Ore Co. realiza sua primeira extração de minério de ferro na região de Itabira/MG, porém, sofrendo os impactos da crise econômica de 1929 e atravessando dificuldades financeiras para a conclusão do novo traçado da ferrovia, a empresa escoava precariamente sua produção, transportando-o em carros de boi e jumentos.

Em 1940, com capital privado, é constituída a Companhia Brasileira de Mineração e Siderurgia S.A., tomando para si os direitos à estrada de ferro e jazidas antes exploradas pela Itabira Iron Ore Co.

Nesta década, tem-se a II Grande Guerra como determinante para as atividades de mineração no país. Os aliados, Grã-Bretanha e Estados Unidos, preocupados com o fornecimento de matérias-primas às duas indústrias de base, buscam o Governo Federal e estabelecem, em 1942, um acordo, no qual: o Governo brasileiro responsabilizar-se-ia pela ferrovia, garantindo o escoamento do minério de ferro, bem como realizaria melhorias na estrutura portuária do Espírito Santo; o Governo britânico assumiria a compra de 50% da produção do minério de ferro e cederia ao Brasil as jazidas que eram exploradas pela Itabira Iron Ore Co.; e o Governo americano concederia ao país empréstimos para investimentos em tecnologia, máquinas e serviços técnicos para mecanização das minas e manutenção e construção das obras supra citadas. E assim, pelo Decreto de Lei nº 4.352, de 1º de junho de 1942, nasce a *Empresa Gama*, sendo o Governo Federal o maior acionista.

No ano de sua criação, a *Empresa Gama* produziu 40 mil toneladas de minério – o equivalente a sua atual produção por hora – escoadas pelas ferrovias que, agora, ligavam a cidade de Itabira/MG ao porto de Vitória/ES.

Com o fim da II Grande Guerra, em 1945, diminui a demanda internacional pelo minério e, conseqüentemente, o valor do minério brasileiro despenca nos mercados internacionais. Nesta época, findava-se também o acordo firmado em 1942, que garantia a venda de 50% da produção de minério à Grã-Bretanha.

Enfrentando dificuldades para posicionar-se no mercado, a *Empresa Gama* ganha fôlego a partir de 1947, quando a economia mundial supera a crise pós-guerra e volta a investir em suas indústrias de base e siderurgia. Com as esperanças renovadas, o Governo Federal faz empréstimos arriscados para garantir a modernização de sua mineradora, investindo em novos equipamentos e tecnologias, como as correias transportadoras, por exemplo.

A década que se segue foi de grandes conquistas para a *Empresa Gama*, que chegou aos seus dez anos de existência atingindo sua meta de exportação de 1,5 milhão de toneladas pelo porto do Espírito Santo. Além disso, a partir de 1952, a

empresa passa a negociar diretamente com as companhias siderúrgicas, sem a necessidade dos *traders*, e um ano depois, capta negócios com 63 siderúrgicas em 10 países, destacando-se o Japão, cujos embarques tornam-se cada vez mais freqüentes. É nesta década que, pela primeira vez, os empregados da *Empresa Gama* têm garantida sua participação nos resultados.

Durante a década de 1960 e seguindo os avanços da economia nacional, a *Empresa Gama* busca expandir seus mercados com avanços tecnológicos e criação de modernos centros de pesquisa em mineração, se até hoje se mantém como um dos mais sofisticados da América Latina. Desta forma, a *Empresa Gama* adquire *know-how* para a construção de sua primeira usina de pelletização, agregando valor ao seu produto, além de desenvolver importantes equipamentos, como os viradores de vagão, fundamentais para a agilidade do processo de escoamento de sua produção.

O ano de 1967 é um marco para a *Empresa Gama*: a ocorrência de minério em Carajás/PA, que viria a ser constatada como a maior reserva de minério de ferro do mundo. Para explorar a região, a empresa associa-se a americana Companhia Nacional, parceria que duraria até a década seguinte, quando a *Empresa Gama* assume toda a exploração de Carajás/PA e, além do ferro, extrai outros minérios, dentre eles: bauxita, manganês, níquel, cobre, zinco, caulim e ouro.

A década seguinte é de destaque para a exportação e a relação com os mercados internacionais. Em 1970 entra em operação o maior trem do mundo na estrada de Ferro Vitória-Minas. O primeiro escritório da empresa fora do país é aberto na Alemanha e, o ano de 1974, termina com a *Empresa Gama* considerada a maior exportadora de minério de ferro do mundo, com 16% do mercado transoceânico. É também nesta década que a *Empresa Gama*, com a concessão do Governo Federal para a construção, uso e operação, investe na operação de estrada de ferro no Norte do país, visando o escoamento da produção desta região. Ao final desta década, ocorre a abertura da mina e a ocupação das primeiras moradias de trabalhadores do projeto.

Em 1985, completa-se o Sistema Norte, com a inauguração do Terminal Portuário de Ponta Madeira, no estado do Maranhão. O Plano Estratégico 1989-2000 prioriza a internacionalização da empresa.

A década de 90 foi marcada pela privatização da *Empresa Gama*. Em maio de 1997 o Governo Federal realizou o leilão de venda do controle acionário da empresa. Nesta data, a empresa era constituída por 11 mil funcionários.

Em seu primeiro ano como empresa privatizada, a *Empresa Gama* registra crescimento de 36% em seu lucro, chegando a mais de R\$ 1 bilhão.

No ano de 2002, a *Empresa Gama* negocia suas ações na bolsa de valores de Nova Iorque/Estados Unidos e, no ano seguinte, na bolsa de valores de Madri/Espanha, consolidando seu processo de internacionalização da empresa. As exportações crescem e destaca-se a construção de Xangai/China, que consumiu 28,4 milhões de toneladas do minério brasileiro. A primeira mina de cobre – Mina do Sossego, em Canaã dos Carajás é inaugurada. A *Empresa Gama* fecha o ano de 2003 valendo US\$ 31 bilhões.

A partir de uma nova estratégia empresarial, a *Empresa Gama* altera sua marca, visando ser uma empresa reconhecidamente de atuação global.

A *Empresa Gama* inicia operações de exploração de carvão em Moçambique, continente africano e vê-se diante de diferenças e conflitos culturais que exigem esforços para superação e interação com a população local. A religião e o ritual de benção dos deuses são realizados antes do início das operações na região.

Em 2005 a empresa alcança o novo recorde de 233,9 milhões de toneladas de minério de ferro produzidas. Em 2006 a *Empresa Gama* compra a empresa canadense Inco, tornando-se a segunda maior mineradora do mundo. A produção no Canadá concentra-se nos minérios cobre e zinco. No Chile, a *Empresa Gama* explora cobre nas minas de Tres Valles.

Intensificam-se na década de 2000 os estudos, projetos e investimentos na área de preservação ambiental, como o reaproveitamento de água e reflorestamento de áreas exploradas. Ações sociais e relação com a comunidade também são priorizadas, considerando os desafios impostos à empresa em seu processo de internacionalização e os impactos de sua atividade nas regiões exploradas. A *Empresa Gama* passa a apoiar (e divulgar) projetos culturais e educacionais, tais como a preservação de línguas nativas na província de Nova Caledônia, na

Oceania, à criação da Fundação *Gama*, para incentivo a projetos educacionais e culturais no Brasil.

No ano de 2010, a *Empresa Gama* é a 19º do ranking do Financial Times, alcançando novos recordes: 308 milhões de toneladas de minério e faturamento de US\$ 17,3 bilhões.

Em 2011, registram-se 136 mil empregados diretos, ao redor do mundo, no quadro funcional da *Empresa Gama*. Neste ano, a empresa expande sua atuação para Omã, no Golfo Pérsico e para a Malásia, com a planta do primeiro centro de distribuição de ferro da Ásia.

A partir de 2011, e mantendo a visão mercadológica que lhe é peculiar, a *Empresa Gama* abre-se ao mercado de fertilizantes, de logística e transporte e de energias.

Atualmente a *Empresa Gama* define suas quatro áreas de negócio:

- a. Logística: integrando ferrovias, portos e terminais e a navegação para garantir o escoamento e distribuição de sua produção no mundo. Esta estrutura, além de atender diretamente a produção da *Empresa Gama*, também transporta carga para terceiros e oferece transporte ferroviário de passageiros;
- b. Energia: desenvolvimento de pesquisas de fontes renováveis de energia e investimentos em geração de energia, possuindo usinas e centrais hidrelétricas no Brasil, Indonésia e Canadá;
- c. Siderurgia: atuação no mercado siderúrgico com *join ventures*, como a usina ThyssenKrupp Companhia Siderúrgica do Atlântico, no Rio de Janeiro/RJ;
- d. Mineração: principal negócio da *Empresa Gama*, sendo a segunda maior mineradora do mundo.

No Espírito Santo, a *Empresa Gama* conta com 10.600 empregados, que operam quatro terminais portuários usados para movimentar minério de ferro e pelotas, carvão, grãos e fertilizantes e líquidos a granel. Além dos terminais, a *Empresa Gama* conta com oito usinas de pelotização, sendo 02 de operação totalmente nacional e as demais com operações compartilhadas com empresas da Espanha,



Estados Unidos, Japão e Coreia, e também é responsável por parte da operação da ferrovia Vitória-Minas.

Em 2013, o Espírito Santo recebeu R\$ 4,54 bilhões em investimentos da *Empresa Gama*, beneficiando projetos culturais, sociais, ambientais e investimentos em transporte de passageiros. Há ainda o incentivo à economia local, sendo 66% das compras do ano de 2013 realizadas junto a fornecedores do Estado.

## 5.1 CONHECENDO A UNIVERSIDADE CORPORATIVA GAMA

Sob o propósito de “Transformar vidas desenvolvendo pessoas”, nasce em 2003 a Universidade Corporativa *Gama*. Importante destacar que, este desenvolvimento de pessoas vincula-se sempre às necessidades organizacionais, dentro do conceito de universidade corporativa pregada por Meister (1999).

A Universidade Corporativa é vista pela organização como fator de extrema importância para a geração de vantagem competitiva, para evolução nos negócios e aumento da sinergia organizacional, sendo, portanto, parte fundamental da gestão estratégica de recursos humanos

Para a estruturação de seu modelo de Universidade Corporativa, a *Empresa Gama* apropria-se de conceitos que lhe favoreçam o fortalecimento de sua missão e alcance os resultados esperados, e que lhe confirmem credibilidade e seriedade ao processo instaurado, identificados como Fundamentos da Educação Corporativa.

São três os fundamentos da Educação Corporativa adotados pela *Empresa Gama*: a Andragogia, o Construtivismo, a Educação Informal e o Autodesenvolvimento.

Considerando o público a ser contemplado pelos programas oferecidos para Universidade *Gama*, a didática de ensino voltada para aprendizagem de adultos torna-se importante pilar. Segundo Eboli (2004), a Andragogia “é a ciência ou arte de educar pessoas adultas” (p. 33). Tomando como fundamentação teórica os estudos de Pedro Gutierrez, esta autora argumenta que não há diferenças expressivas entre o conceito de Pedagogia e Andragogia no que diz respeito ao objeto de estudo e objetivo: o homem e a sua educação. A distinção está na estratégia de aprendizagem utilizada e no fato de que o ato andragógico é

a expressão mais ampla e completa do conceito de aprendizagem voluntária, uma vez que atuar com suficiente autonomia e dispor de facilidades para adquirir conhecimentos, habilidades, atitudes com a finalidade de alcançar objetivos e metas discutidos e planejados em conjunto pelo facilitador e pelo participante, de maneira pertinente e oportuna, está livre de toda condição obrigatória, o que constitui um processo diferente do ato pedagógico (EBOLI, 2004, p. 33).

A Universidade *Gama* apropria-se dos estudos de Malcolm Knowles e estabelece para si que a educação para adultos deve considerar seis pontos: 1. Necessidade de saber; 2. Autoconceito; 3. Papel das experiências; 4. Motivação; 5. Orientação para aprendizagem; 6. Prontidão para aprender.

O primeiro item destaca a importância para o trabalhador em reconhecer a importância do aprendizado, seu sentido, seu porquê.

O item dois reflete sobre a responsabilidade de cada trabalhador sob suas decisões e ações perante a organização e o grupo, bem como o seu reconhecimento por esses.

As vivências e aprendizagens do trabalhador são destacadas no terceiro item, que valoriza a participação do funcionário no processo de construção do conhecimento, com suas experiências e contribuições;

Já o quarto item enfatiza a importância do programa oferecido ser interessante aos funcionários, visando motivá-los ao desenvolvimento contínuo.

A orientação para aprendizagem diz da clareza do resultado a ser obtido, a aplicação e utilidade do conteúdo trabalhado pelos programas oferecidos.

O último item, prontidão para aprender, trata da disponibilidade do funcionário para novos aprendizados.

Nota-se que, dentro deste pensamento, o trabalhador torna-se responsável por seu desenvolvimento, àquele que tem o poder da ação, e a organização é a provedora das oportunidades, reforçando o comprometimento de todos os atores organizacionais na formação e na prática profissional competente (LE BOTERF, 2003).

O próximo fundamento da Universidade *Gama* apóia-se na teoria do construtivismo, sob o pressuposto de que todos os seres humanos constroem sua concepção de

realidade a partir de suas experiências pessoais e das inter-relações que estabelecem com o mundo. Para Becker (1993),

Construtivismo significa isto: a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio (BECKER, 1993, p. 88)

Sob a equação “aprender fazendo + aprender compartilhando”, a Universidade *Gama* destaca as formas de aprendizado formal e informal como caminhos que se unem no processo de construção dos saberes. Desta forma, o aprendizado formal diz da educação regular, enquanto o aprendizado informal diz das experiências e caminhos trilhados pelo sujeito para a formação de seu conhecimento.

O modelo de aprendizagem adotado pela Universidade *Gama* é o 70:20:10, ou seja: 70% da aprendizagem se dá pela experiência; 20% através da troca, seja com superiores, seja com seus pares; e 10% por programas formais de desenvolvimento.

Esse modelo reforça a responsabilidade do sujeito diante do seu processo de aprendizagem, incentivando-o a cultivar valores que são importantes para a organização, tais como pro-atividade, iniciativa, liderança e assumir responsabilidades, embasando o fundamento do autodesenvolvimento.

Para que o modelo adotado possa de fato acontecer, a *Empresa Gama* estabeleceu ações que norteiam cada nível de aprendizagem proposto.

Para alcançar o aprendizado pela experiência (70%), são estimuladas a participação de seus funcionários em novos projetos ou grupos de trabalho, a substituição de líderes em situações de férias, licenças ou similares, a ampliação da alçada de tomada de decisão, a condução de apresentações dentro e fora da organização.

Para que a troca de experiências (20%) torne-se um aprendizado e uma rotina, busca-se a participação em grupos e associações vinculadas à área de trabalho, prática constante de *feedbacks* com fatos e dados, além de técnicas como *mentoring* e *coaching*.

O aprendizado formal (10%) é ofertado por cursos presenciais e online, disponíveis em plataforma de gerenciamento específica para o sistema educacional da *Empresa Gama*.

Há ainda uma preocupação pela *Empresa Gama* em garantir o retorno de seus investimentos em educação e formação de seus profissionais. Para tanto, a Universidade *Gama* fundamenta-se atualmente nos estudos de Wick, Pollock e Jefferson (2011), em que estes autores consideram o total de seis as disciplinas que transformam educação em resultados para os negócios. Para estes autores, o grande desafio da área de Recursos Humanos é explicitar como ocorre o que eles chamam de 'mágica' de ter resultados alcançados após os investimentos em treinamentos e capacitação.

A Universidade Corporativa *Gama* adapta estes conceitos para sua realidade da seguinte maneira:

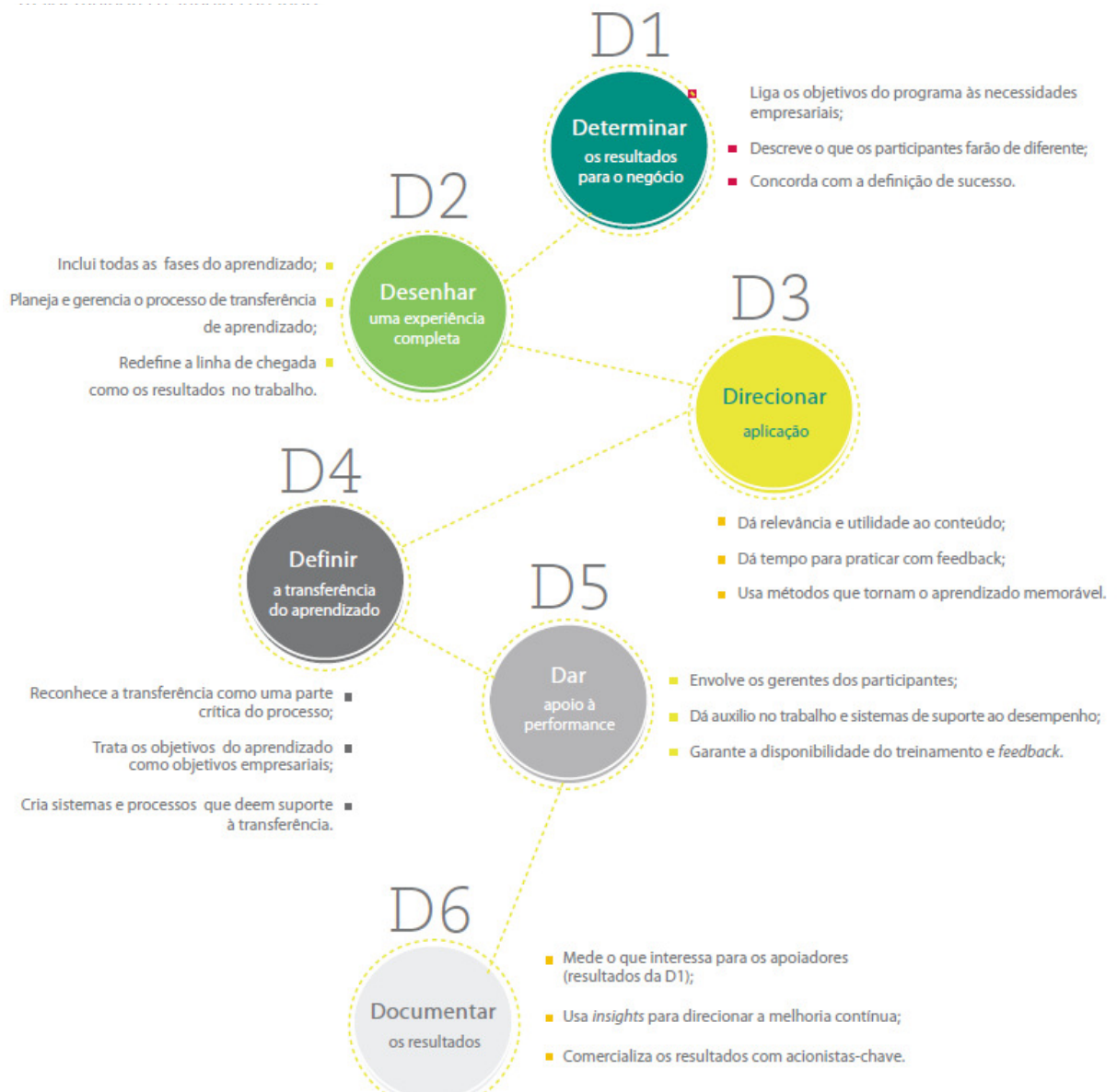


Figura 04 – As 6 Disciplinas  
Fonte: GAMA (2013)

Tendo todas estas diretrizes delineadas, a *Empresa Gama* implanta seu sistema de Educação Corporativa, sempre alinhado com os valores, missão, visão e princípios da organização. Para esta organização, “o papel da educação na *Gama* é transformar conhecimentos em resultados para os negócios, com criatividade, tecnologias educacionais e colaboração” (GAMA, 2013, p. 30).

Como citado, surge então em 2003 a Universidade *Gama*, com o objetivo de formar e qualificar os empregados e toda cadeia produtiva da organização, oferecendo oportunidade de aperfeiçoamento e aprendizado contínuo. Para a Universidade *Gama*, “educar é muito mais do que treinar para um ofício: é fazer as pessoas

aprenderem a pensar. Assim, usando sua criatividade e capacidade crítica, os indivíduos serão capazes de ser protagonistas de suas próprias vidas e agentes de transformação do mundo” (GAMA, 2013).

Uma das preocupações manifestas pela *Empresa Gama* na implantação de sua Universidade Corporativa foi a criação de uma identidade, com o objetivo de garantir a qualidade dos serviços educacionais ofertados a todos os funcionários, mesmo aqueles mais distantes dos grandes centros ou sedes administrativas.

A identidade da Universidade *Gama* preocupa-se com a oferta de espaços físicos adequados à aprendizagem. Considera-se então a infraestrutura disponível aos funcionários, tais como salas climatizadas, bibliotecas, áreas de convivência, auditórios, área de suporte (secretarias, depósitos) e sala de descompressão (própria para estímulo à criatividade). Toda a ambientação física é projetada para o estímulo ao aprendizado, com painéis informativos sobre a organização, segurança e meio ambiente e cultura em geral.

Além da estrutura física, outro aspecto que se torna pilar da identidade da Universidade *Gama* são as pessoas: a Universidade prima em ter uma equipe preparada para atender às demandas de todas as duas áreas de atuação, com profissionais especializados e possuidores de expertise na área educacional. É responsabilidade destes profissionais garantir que as condições ideais para que os objetivos das ações educacionais sejam atendidos.

Um último importante pilar preenche a última lacuna na identidade da Universidade *Gama*: Cultura e Arte. Este pilar utiliza-se da cultura e da arte para trabalhar temas sensíveis e delicados, em uma abordagem mais lúdica. Ciclo de Palestras, Sessões de Cinema, Exposições, Cursos de Filosofia e História são ações destacadas por este pilar.

Todo o processo de educação corporativa conta com o apoio e acompanhamento da Gerência de Recursos Humanos. Considerando a capilaridade da empresa, seja nacional e/ou internacionalmente, todos os processos são mapeados e descritos em procedimentos, que apontam os atores envolvidos no processo de educação da *Empresa Gama* e suas responsabilidades:

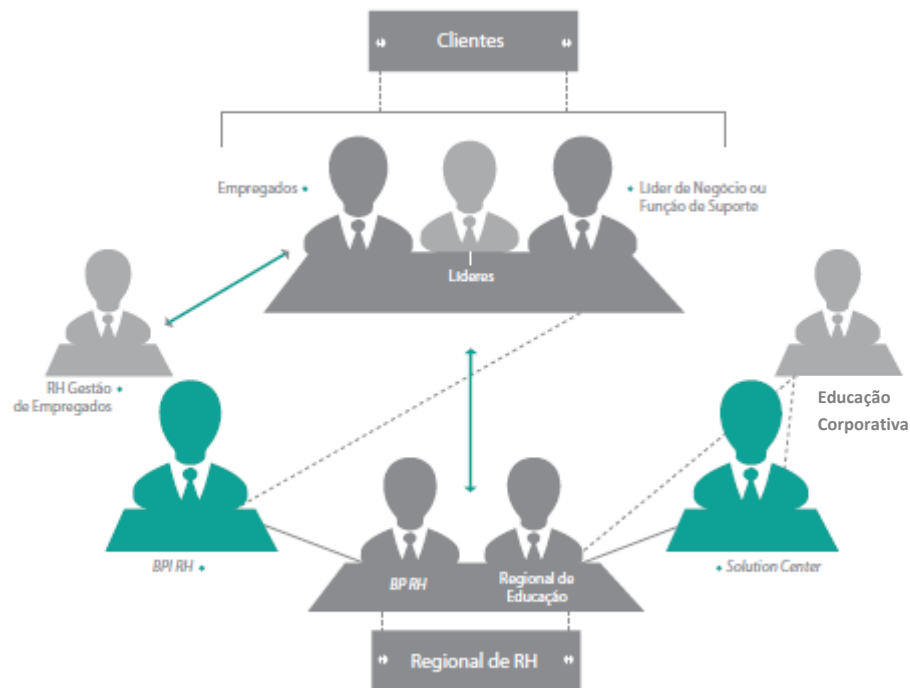


Figura 05 – Atores no processo de educação *Gama*  
 Fonte: GAMA (2013)

Cada um dos atores envolvidos neste processo assume sua responsabilidade, como pode observar-se na descrição a seguir:

Educação Corporativa	Responsável pelas filosofias globais de educação; garante o alinhamento com a missão, visão e valores da organização. Gerencia o sistema educacional, seus programas, metas e resultados
<i>Solution Center</i>	Cuida do suporte às Equipes Regionais para implementação das ações educacionais. Define e divulga diretrizes que apóiam o planejamento, contratação, execução e acompanhamento das demandas de treinamento e desenvolvimento.

<i>BPIs de RH</i>	<i>Business Partners</i> Integradores de RH vinculados à área estratégica da organização, são o ponto de contato com os líderes de funções e negócios geograficamente dispersos, sendo a fonte de informações para os Regionais de Educação e Educação Corporativa.
<i>BP de RH</i>	<i>Business Partners de RH</i> : é ponto de contato com os clientes, os líderes da organização em todos os níveis. Permite ter uma visão mais detalhada das necessidades de cada área, sendo importante input de informações à Universidade Corporativa.
Regional de Educação	Detém o conhecimento sobre o processo educacional local e sobre os modelos aplicáveis àquela realidade.

**QUADRO 02 – RESPONSABILIDADES DOS ATORES DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO**

Fonte: GAMA (2013)

## 5.2. A PLATAFORMA DE GERENCIAMENTO DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO

A Universidade *Gama*, com o objetivo de facilitar o acesso e a transparência de sua comunicação e processos de educação corporativa, desenvolve sua plataforma de gerenciamento dos processos educacionais – que aqui será denominada GES. Trata-se de um sistema informatizado, disponível a todos os funcionários e gestores através do acesso à intranet da organização, em que é possível a visualização de todos os programas e treinamentos ofertados pela Universidade *Gama*. Neste sistema, é possível verificar o calendário dos cursos ofertados, realizar inscrições, construir Planos de Desenvolvimento, dentre outras funcionalidades.

A Analista de Recursos Humanos que apóia as ações educacionais, doravante chamada de BP-EC, comenta que nesta plataforma encontram-se todos os treinamentos estruturados pela Universidade *Gama* em sua história recente, considerando o porquê de sua existência e para qual finalidade foram desenvolvidos. O quantitativo de ações educacionais estruturadas ultrapassa a marca dos seis mil, e podem tanto ser ofertados através de parcerias com



instituições renomadas e com expertise de mercado, quanto pelos próprios funcionários, que são capacitados para disseminar e multiplicar o conhecimento dentro da organização.

Ainda segundo a BP-EC, esta plataforma é importante ferramenta de gestão para um dos principais programas de desenvolvimento da organização: o Programa de Carreira e Sucessão, que prioriza a identificação e formação de competências profissionais dentro da organização, e será abordado ao longo deste trabalho. É nesta plataforma que os gestores indicam as capacitações que deverão ser realizadas por seus subordinados visando seu desenvolvimento dentro da organização e o alcance dos resultados esperados. Para a BP-EC, para este Programa específico, são priorizadas ações educacionais internas, tais como *mentoring*, *coaching*, *job rotation*, *on the job training*, substituição de gestores em período de férias – que expressam, resumidamente, o “aprender-fazendo” sob a supervisão de um profissional mais experiente.

### 5.2.1 A CONSTRUÇÃO DO CATÁLOGO DE TREINAMENTOS – MODELOS EDUCACIONAIS

Concebidos para orientar a formação dos profissionais da *Empresa Gama*, dando visibilidade à formação das competências-chave de importância para o desempenho adequado frente à diversidade de tarefas, sem perder o foco no alinhamento estratégico da educação corporativa, a Universidade *Gama* constrói seu catálogo de treinamento específico para seus três modelos educacionais:



Figura 06 – Modelos Educacionais  
Fonte: GAMA (2013)

Todas as ações educacionais da Universidade *Gama* constam neste catálogo, identificando seus objetivos, conteúdo programático e fontes de referência utilizadas para sua construção. Segundo a BP-EC, sempre que há uma nova necessidade de ação educacional, esta é enviada a equipe do *Solution Center*, responsável pelo desenvolvimento de ações educacionais que suprimam a demanda estabelecida.

A Trilha Técnica visa capacitar profissionais de nível técnico operacional, oferecendo-lhes caminhos para seu desenvolvimento profissional. A construção da Trilha técnica é realizada com a participação de profissionais da Educação Corporativa e especialistas das áreas de negócios, voltando-se para a necessidade técnica da organização. Os treinamentos propostos são avaliados pela aplicação de exames teóricos e práticos, observando a habilidade técnica desenvolvida e a capacidade de mobilizar recursos para a utilização do conhecimento adquirido (tomada de decisão, envolvimento da equipe etc.).

O Mapa de Desenvolvimento, como o próprio nome diz, “mapeia as competências críticas para execução dos diferentes processos de negócio, com o objetivo de orientar o treinamento e desenvolvimento do público Técnico Especialista (engenheiros e analistas de nível superior)” (GAMA, 2013, p. 85). A construção do Mapa de Desenvolvimento é similar à Trilha Técnica. Contudo, por sua característica estratégica e importância na formação de profissionais com atividades mais “refinadas”, seu processo de avaliação diferencia-se da Trilha Técnica. Neste modelo, a avaliação é facultativa à área que demanda o treinamento. Seus resultados são revisados no momento do input de informações para construção de dos Planos de Desenvolvimento do profissional, que apóiam os gestores em sua atividade gerencial.

O terceiro modelo trata da **Trilha de Gestão e Liderança**, objeto de estudo desta pesquisa.

### 5.2.2 A TRILHA DE GESTÃO E LIDERANÇA

Quando se trata de capacitação e formação gerencial, Ruas e Comini (2007) indicam que há uma grande expectativa relacionada à performance do gestor, visto que

O contexto altamente competitivo e instável acaba tendo um forte impacto no papel e nas funções do gestor. De fato, algumas das chamadas funções gerenciais (como a análise de cenários, de situações e de problemas, o relacionamento e a negociação com clientes e colaboradores, além dos processos de tomada de decisão) tornam-se, nesse contexto, mais complexas e difíceis, tanto pela intensidade da concorrência quanto pela instabilidade do ambiente. Resulta daí uma grande expectativa em termos do desempenho dos gestores, de suas respostas “rápidas e confiáveis”, a chamada “pressão por resultados” (RUAS; COMINI, 2007, p. 3).

Lançada em 2004, a Trilha de Gestão e Liderança trata-se do programa foco deste estudo e é hoje vivenciada por profissionais brasileiros e em territórios estrangeiros da *Empresa Gama*. A Trilha conta ainda com parcerias de importantes instituições educacionais em formação de lideranças, que garante credibilidade e alinhamento com o mercado às ações oferecidas (GAMA, 2013).

Para melhor entendimento deste modelo educacional adotado, é importante considerar:

- i) O papel do líder na *Empresa Gama*, que deve ter suas atitudes voltadas para as Pessoas, para os Resultados e para a Segurança e Saúde;
- ii) As bases conceituais adotadas pela Universidade *Gama* e o assumir do papel de protagonista de sua aprendizagem e ações – o desenvolvimento de um *Líder Protagonista*;
- iii) O desenvolvimento de competências de gestão e liderança que atendam não somente à organização, mas também às necessidades e aspirações pessoais dos profissionais envolvidos.

A Trilha de Gestão e Liderança é composta por ações mandatórias e opcionais.

Dentre as ações mandatórias, a primeira a ser executada é o Rito de Passagem, aplicado a Supervisores e Gerentes, com carga horária de 32 horas. Propõe que este Rito seja executado nos primeiros três meses do profissional em seu cargo de gestão. Esta ação mobiliza os participantes a situarem-se no contexto organizacional, destacando sua atuação na gestão da organização. Promove o autoconhecimento da liderança em formação, refletindo sobre o momento atual, planos futuros e ações que devem ser tomadas para alcançá-los. O Rito de Passagem é pré-requisito para todas as demais ações, mandatórias ou não.

O treinamento Liderando Pessoas: Processos e Práticas de Gestão, também mandatório, objetiva capacitar os supervisores e gerentes a lidar com as equipes de trabalho, abordando temas cotidianos, como Recrutamento e Seleção, Rotinas Trabalhistas, Cargos e Salários, dentre outros. Orienta-se que seja executado dentro dos dois anos iniciais do profissional em cargo de liderança.

A ação Gestão de Rotinas é mandatória apenas para supervisores, disseminando entre estes os conceitos e ferramentas associadas ao sistema de produção *Gama* e assim como o treinamento anterior deve ser executado no prazo máximo de dois anos após assumir a posição de liderança. Dividido em seis módulos, aborda os temas: Pessoas; Ferramentas de Gestão; Operação; Manutenção; Meio Ambiente e Saúde e Segurança.

Dentre as ações opcionais, têm-se as Curvas de Competência, que visam suprir as lacunas apontadas no processo de carreira e sucessão, enfatizando competências de Gestão e Liderança, sendo elas: Orientação Estratégica, Gestão por Resultados, Desenvolvimento de Pessoas, Liderança, Inteligência Organizacional e Qualidade. Outras soluções educacionais voltam-se para a troca de informações, como Rodas de Conversas, para o relacionamento com a imprensa, como o Spokerpersion Training, e para a identificação de potenciais futuros líderes, como a Aceleração do Desenvolvimento.

Sempre alinhada aos objetivos estratégicos, a *Empresa Gama* define quais ações são prioritárias no desenvolvimento de suas lideranças:

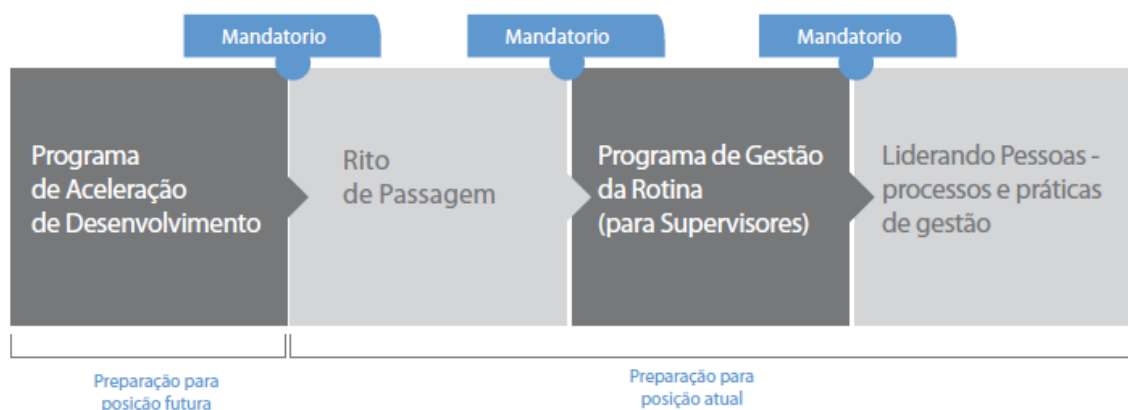


Figura 07 – Ações prioritárias à Trilha de Gestão e Liderança  
Fonte: GAMA (2013)

As ações possuem como foco o desenvolvimento de competências gerenciais, mapeadas pela organização, e cujo objetivo é garantir a entrega do resultado esperado e/ou sua superação. Atualmente, conforme informação coletada junto à BP-EC, as competências gerenciais priorizadas em ações educacionais são:

Orientação Estratégica	Capacidade de ter um olhar e direcionamento estratégico em suas ações, considerando os fatores que impactam na operação da organização e visando garantir a execução de sua visão estratégica de futuro
Inteligência Organizacional	Refere-se às habilidades sociais que impactam no ambiente organizacional, dentre elas: relacionamento interpessoal, habilidade política, conhecimento da organização, influência interpessoal, desenvolvimento de rede, agir com sinceridades, agregar valor e pessoas a projetos da organização e resolução de conflitos.
Gestão por Resultados	Capacidade do líder de contratar metas de forma assertiva, garantindo a autoresponsabilização sobre as mesmas, senso de protagonismo e de dono do negócio, aliado a um forte e justo monitoramento de entregas.
Liderança	Capacidade de conduzir a equipe ao alcance dos resultados esperados, garantindo a motivação e o desenvolvimento das competências de seus subordinados
Desenvolvimento de Pessoas	Ser o líder capaz de atrair, desenvolver e reter profissionais, bem como analisar a performance, a mobilização e o engajamento de sua equipe
Comunicação	Clareza e transparência no repasse de informações, sejam comunicados organizacionais, seja feedback, seja informações técnicas.
Qualidade	Foco na qualidade do serviço oferecido e no cliente, mantendo a visão estratégica do negócio e garantindo a satisfação do cliente.

**QUADRO 03 – COMPETÊNCIAS: TRILHA DE GESTÃO E LIDERANÇA**

Fonte: Adaptado de Gama (2013)

Seguindo os treinamentos do Mapa de Desenvolvimento, não há uma metodologia para avaliação dos resultados das ações deste modelo educacional.

Contudo, como poderá ser visto no próximo capítulo, novos elementos da Gestão de Pessoas surgem para suportar e gerar informações pertinentes aos resultados alcançados pelos profissionais submetidos aos programas propostos por esta Trilha.

## 6 ANÁLISE DE DADOS DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo, serão analisados os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os supervisores que prontamente se dispuseram a participar desta pesquisa.

### 6.1 APRESENTANDO: OS SUPERVISORES

A adesão a esta pesquisa foi voluntária, totalizando 04 (quatro) supervisores entrevistados, que serão apresentados a seguir.

O primeiro supervisor entrevistado, nomeado **SUPERVISOR A**, está na *Empresa Gama* desde 2002, através do curso de formação em Maquinista. Não era comum até então a entrada de profissionais já na função de maquinista, reconhecida como um cargo alcançado por progressão de carreira. Ingressou como Maquinista na organização e, em 2006, deixa o cargo de Maquinista e ocupa o cargo de Inspetor, em unidade de Minas Gerais, supervisionando a operação de Maquinistas. Em 2008, é promovido a Supervisor de Pátio, ainda no estado de Minas Gerais. Nesta função, era responsável por uma área física específica e passa a lidar com clientes. Em seguida, assume o Centro de Controle de Pátio, em atividades mais complexas e de maior responsabilidade, considerando que passou a operar um número maior de pátios ao longo da ferrovia. Há aproximadamente dois anos retornou a Vitória/MG, como Supervisor do Centro de Controle da Ferrovia Vitória-Minas.

Formado em Logística Empresarial pela Universidade de Vila Velha, está finalizando o MBA em Gestão Empresarial, pela Fundação Getúlio Vargas. Atualmente é responsável por uma equipe de 40 pessoas, que trabalham no mesmo ambiente, em turno de 06h/dia. O Centro de Controle de Ferrovia funciona 24 horas, e é responsável pelo monitoramento da operação ao longo de todo o trecho Vitória-Minas.

Vindo de empresa siderúrgica da região da Grande Vitória, o **SUPERVISOR B** está na *Empresa Gama* desde 2011. Conta que já sua trajetória de formação para a função de Supervisor foi trilhada em sua antiga empresa, onde em 1990 foi admitido como Mecânico e, três anos depois assumiu a liderança de uma pequena equipe, até alcançar, em 2000, o cargo de Supervisor, na área de manutenção mecânica.

Foi contratado pela *Empresa Gama* como Supervisor de Manutenção Preventiva, na área das usinas. Sua equipe atual conta com 30 profissionais.

É formado em Administração, com Pós-Graduação em Engenharia de Manutenção. Trata-se de uma trajetória bem curiosa, considerando os desafios e choques de cultura que são enfrentados por um profissional que desconhece a cultura da *Empresa Gama*, que serão apresentados nos relatos que se seguirão.

O **SUPERVISOR C** está na *Empresa Gama* logo após sua privatização, em 1998, como Técnico em Eletrônica. Em 2005 foi convidado a assumir seu primeiro cargo de Supervisor, função que exerceu por um ano. De 2006 a 2008 voltou para área de Engenharia, comandando projetos na área de Automação da empresa. Em 2008 foi convidado a retomar a carreira em gestão, assumindo novamente o cargo de Supervisor. Comenta que percebe nitidamente os avanços na formação dos líderes da *Empresa Gama*, considerando que, em sua primeira função de supervisão, não havia clareza das competências e possibilidades de treinamentos para a formação dos líderes. Desde 2012 atua como Supervisor de Automação e Implantação de Projetos, prestando serviços de manutenção e implantação de projetos para Ferrovias.

É formado em Engenharia Elétrica. Sua equipe é composta por 16 profissionais e 150 terceiros, em contratos de implantação de sistemas.

A *Empresa Gama* participa da formação profissional do **SUPERVISOR D** desde sua época de discente da faculdade de Engenharia Mecânica, quando foi estagiário na área de Engenharia de Vagões desta organização, no ano de 2004. No último período de sua faculdade, e ainda contratado como estagiário, o Supervisor D participou e foi aprovado no Processo Seletivo para Programa de Trainee Ensino Superior, que era uma das portas de entrada da *Empresa Gama*. Pelo Programa, trabalhou por um ano como trainee em cidade de Minas Gerais e, posteriormente, contratado como Engenheiro Júnior. Retorna à Vitória/ES, em 2007, na mesma área em que realizou seu estágio em 2004, agora na Oficina de Locomotivas. Surge então a possibilidade de assumir a posição de liderança e, em 2008, assume a função de Supervisor de Manutenção Industrial I. Desde 2013 é Supervisor de Confiabilidade de Vagões. Comenta que hoje é supervisor de profissionais que

foram, em 2004, seus supervisores de estágio, trabalhando com profissionais de mais de 30 anos de atuação na empresa.

Sua equipe é altamente especializada e formada por 27 profissionais técnicos.

Tem-se então o seguinte perfil dos entrevistados:

<b>Perfil dos Entrevistados</b>				
	<b>Tempo de Empresa</b>	<b>Formação</b>	<b>Curso</b>	<b>Área de Atuação</b>
Supervisor A	12 anos	Superior Completo	Logística Empresarial	Ferrovia
Supervisor B	03 anos	Pós-Graduação	Engenharia de Manutenção	Manutenção de Usinas
Supervisor C	16 anos	Superior Completo	Engenharia Elétrica	Ferrovia
Supervisor D	08 anos	Superior Completo	Engenharia Mecânica	Ferrovia

**QUADRO 04: PERFIL DOS ENTREVISTADOS**

Fonte: Autora da pesquisa

Embora tenha tido um quantitativo restrito de adesões, acredita-se que a diversidade de olhares advindos dos dados será de grande riqueza, considerando as diferentes formações, trajetórias profissionais e vivências de cada um dos entrevistados.

Reforça-se que a adesão à pesquisa foi espontânea e a maior frequência de profissionais atuantes na área de Ferrovia foi involuntária.

## **6.2 Reconhecimento da *Empresa Gama* e a contribuição de seu trabalho para a Organização**

Compreender como se estabelece o vínculo e o comprometimento entre os Supervisores entrevistados e a *Empresa Gama* pode ser fator importante para o entendimento de como os treinamentos da Trilha de Gestão e Negócios são vivenciados pelos profissionais integrantes desta pesquisa e, grande parte desta percepção, foi capturada pela pesquisadora por meio da observação, pela análise dos dados com a interpretação de falas e posturas adotadas durante realização das entrevistas.



Para Kramer e Faria (2007), o estabelecimento do vínculo entre profissional e organização não garante o alcance dos objetivos e resultados, “mas compromete [o profissional] com o desempenho e com os resultados alcançados, uma vez que ele se sente efetivamente identificado, pertencente e participante da organização” (KRAMER; FARIA, 2007, p. 84).

Para que este vínculo seja estabelecido, estes autores indicam onze elementos que constituem o vínculo organizacional, sendo eles:

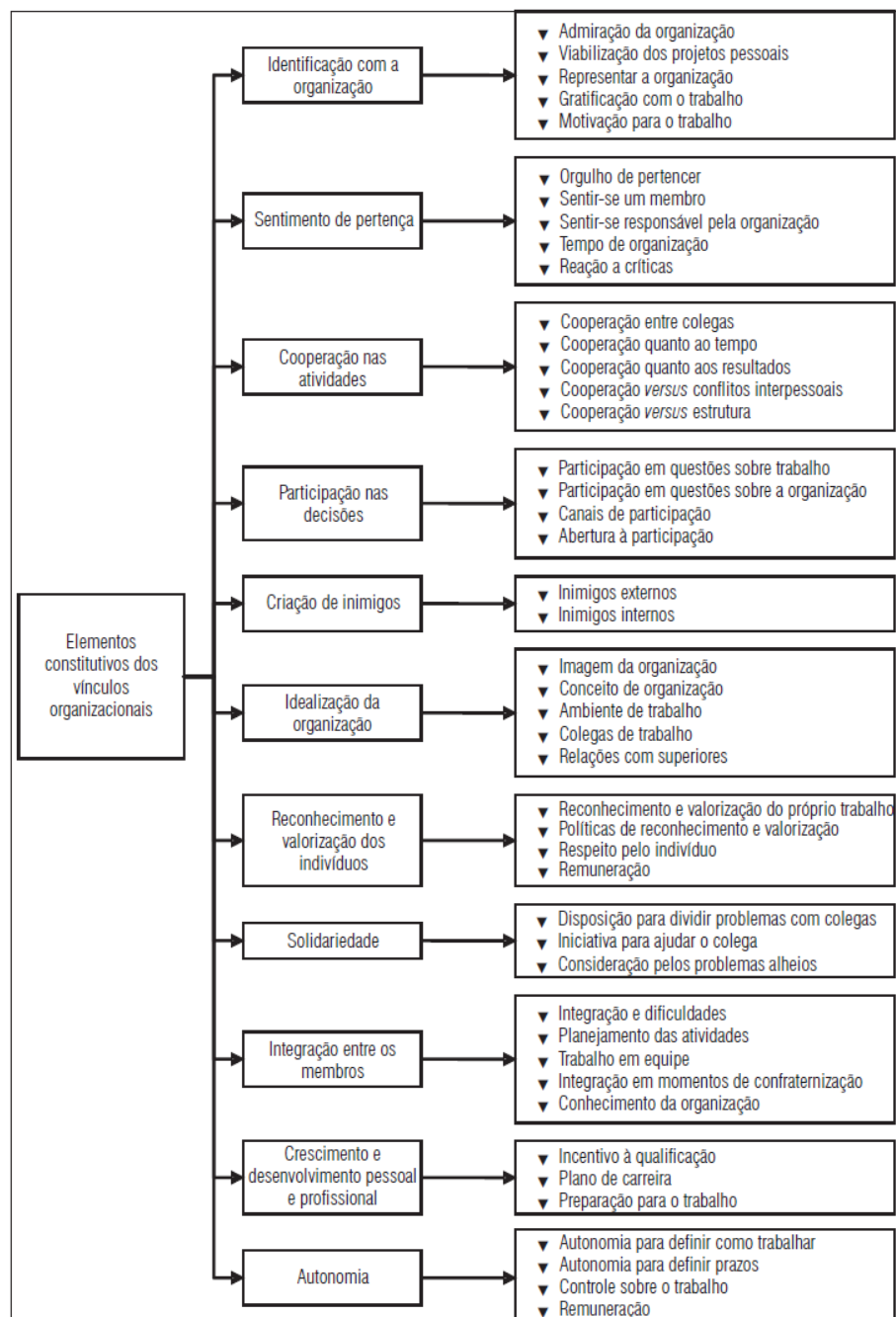


Figura 08 – Elementos constitutivos dos vínculos organizacionais e seus elementos

Fonte: KRAMER E FARIA (2007)

O Supervisor A e o Supervisor D foram profissionais formados pela *Empresa Gama*. Tendo o Supervisor A vindo de um curso técnico, e o Supervisor D iniciado na empresa como estagiário, ambos tiveram na *Empresa Gama* a oportunidade de seu primeiro emprego. Aproveitaram esta oportunidade e conseguiram ‘fazer carreira’ na organização. Essa característica confere a eles as mesmas posturas e expressões ao referirem-se à *Empresa Gama*, à importância de terem atuado em diferentes unidades operativas e de conhecer diversas áreas da empresa ao longo de sua formação profissional. O Supervisor A, que teve oportunidade de trabalhar em unidades operativas no estado de Minas Gerais, diz que

Essa passagem minha ao longo desses anos, vai pra cá, vem prá lá, passando por pontos diferentes isso agregou a ter conhecimento pra hoje operar e ser um gestor de todo um centro de controle que é um negócio mais complexo, que a gente precisa entender o funcionamento como um todo. Tem toda parte de gestão, lógico, que não tem nada a ver com o operacional, mas, entendimento operacional facilita muito a tomada de decisão, o que a gente faz no dia a dia voltado a gestão (SUPERVISOR A)

Para o Supervisor D, que iniciou como estagiário, foi contratado como *trainee*, atuou por um ano também no estado de Minas Gerais, retornou a unidade de Vitória/ES e atualmente supervisiona a equipe em que foi estagiário, identifica seu trabalho como “crucial para a ferrovia” (SUPERVISOR D):

Se eu tirar hoje a equipe de confiabilidade, o negócio roda muito bem nos próximos seis meses. Depois de seis meses, quem é que previu o que ia acontecer agora? Quem é que evitou preventivamente algumas coisas que não quebrariam hoje, se não fosse a confiabilidade pela responsabilidade que ela tem no processo? (...) Essa é a importância da equipe de confiabilidade para a *empresa Gama* (SUPERVISOR D).

Nota-se um relacionamento que vai além da simples relação de trabalho formal entre empregado e empregador, que demonstra certa afetividade para com a *Empresa Gama*. Apropriando-se dos conceitos de comprometimento estabelecidos por Mowday, Porter e Steers, citado no trabalho de Bastos (1993), cujo enfoque é a natureza afetiva do processo de identificação do indivíduo com a organização, nota-se a presença das três dimensões identificadas pelos autores: o sentimento de lealdade, o desejo de permanecer e o desejo de se esforçar em prol da organização (BASTOS, 1993).

Vale destacar que, estas características se apresentam também nas demais entrevistas realizadas, porém destacam-se nos supervisores supra-citados. Há uma clareza (e a certeza) da importância e valorização de seu trabalho para a

organização e a necessidade de se esforçar no desempenho de seu trabalho, tanto para sua permanência na organização, quanto para a continuidade de desenvolvimento e progressão na organização.

O relacionamento entre o Supervisor B e a *Empresa Gama* é o mais recente dentre os supervisores entrevistados. Por ter vindo de uma empresa da área de siderurgia, onde se formou profissionalmente, apresenta uma visão mais crítica quanto às práticas da *Empresa Gama*, e acredita que pode contribuir para melhorá-las em sua área de atuação. Há uma comparação inevitável entre a empresa anterior e a *Empresa Gama*:

A cultura da própria *Gama* é diferente, em relação à formação profissional. O que eu senti maior diferença entre as duas empresas foi a gama de treinamentos técnicos. Agora que estamos começando um trabalho de treinamento técnico, desenvolvimento de pessoal. E eu vim de uma empresa que já tinha isso na cultura dela. Essa foi a principal diferença. Você chegar e entrevistar um executante e ele falar: eu aprendi por que me ensinaram (...) o aprendizado aqui vem de empregado para empregado (SUPERVISOR B).

Infer-se que, apesar da adequada adaptação à nova organização, ao desempenho e resultados alcançados e, inclusive, a ascensão em sua carreira profissional, o vínculo existente entre o Supervisor B e a organização ainda é frágil, em especial quando é considerado o elemento de idealização da organização (KRAMER; FARIA, 2007) ou, ainda, se considerarmos o comprometimento a partir de seu enfoque normativo, em que a cultura organizacional interferem na motivação e no cumprimento de metas e procedimentos estabelecido pela organização (BASTOS, 1993).

Percebe-se que, para o Supervisor C, esse relacionamento se apresenta com um senso de oportunidade, tanto pessoal quanto profissional, muito marcante. Embora já atue na empresa há catorze anos, este Supervisor equilibra a relação de afeto e o profissionalismo, apontando com muita naturalidade as evoluções e as questões que considera críticas da empresa, como no comentário a seguir:

Eu acho até legal esse bate papo nosso sobre competência, como a empresa está investindo na capacitação da liderança, por que neste primeiro momento que eu fui Supervisor a gente não tinha isso no primeiro momento. [Antes] Eu fiquei supervisor durante um ano e não tive tantos treinamentos quanto eu tive nestes últimos anos (SUPERVISOR C).

A busca pela percepção do vínculo estabelecido contribui para a compreensão da mobilização das competências dos profissionais para a ação, uma vez que a competência “é uma atitude social de engajamento, de comprometimento e envolvimento, por que mobiliza sua inteligência e subjetividade” (VIEIRA; LUZ, 2005, p. 98).

Voltando-se para a educação corporativa, Eboli (2004) estabelece sete princípios de seu sucesso, dentre eles a Conectividade, ou seja, “privilegiar a construção social do conhecimento, estabelecendo conexões e intensificando a comunicação e a interação” (EBOLI, 2004, p. 59). Este princípio refere-se a importância de se estabelecer vínculos, tanto internos quanto externos à organização, e como estes podem interferir positivamente, ou não, nos processos de aprendizagem organizacional. Reforça, ainda, que a educação corporativa vai além das questões técnicas e envolvem o fortalecimento das redes de relacionamento e do comprometimento com a organização e seus objetivos estratégicos (EBOLI, 2004).

Destaca-se, ainda, que as diferenças na construção deste relacionamento enriquecem este trabalho, podendo vir a trazer percepções diferenciadas sobre o mesmo tema.

### **6.3 Reconhecimento e Construção das Competências (Trilha de Gestão e Liderança)**

Dentre os objetivos propostos nesta pesquisa, busca-se apreender a visão dos profissionais sobre os programas de desenvolvimento ofertados pela Universidade Corporativa. Em consenso com a equipe de profissionais de Recursos Humanos que atuam na Educação Corporativa da *Empresa Gama*, define-se a Trilha de Gestão e Liderança como o programa a ser avaliado, e tem-se a adesão de 04 (quatro) supervisores a esta pesquisa.

Importante a retomada dos estudos de Amaro (2005), e sua abordagem sobre a introdução da noção de competências na *Empresa Gama*. Em seus estudos, este autor apura que foi a partir do primeiro planejamento estratégico da *Empresa Gama*, referente ao período de 1989-2000, cujo legado foi o investimento em novas ferramentas e tecnologias de gestão. Dentre estas tecnologias, o autor destaca o

fortalecimento de processos voltados para a gestão da qualidade, que exigiram a intensificação de treinamentos para todos os funcionários da empresa.

A privatização da *Empresa Gama* traz impactos diretos ao grupo de profissionais responsáveis por sua gestão estratégica, sendo esperadas mudanças e substituições, seja por demanda da empresa, seja pela adesão ao Programa de Demissão Incentivada. Faz-se então necessária a formação e preparação de novos gestores para os novos desafios da organização. Com o foco nesta demanda emergente, intensificam-se os treinamentos voltados para os gerentes e diretores da *Empresa Gama* e parcerias são firmadas com importantes instituições de ensino, como, por exemplo, a Fundação Dom Cabral.

Em 1992 é lançado o “Plano de Desenvolvimento, Carreira e Sucessão – PDCS”, com o objetivo de ser uma ferramenta de apoio para a identificação de carências e experiências de seus funcionários. A noção de competência é inserida neste plano no ano seguinte à privatização da organização (AMARO, 2005).

Amaro (2005) destaca que, naquele momento, o conceito de competências adotado pela empresa *Empresa Gama* aproxima-se do conceito americano de competência, apresentada como a mobilização dos recursos do indivíduo para atingir um desempenho de excelência, sendo ele:

Um conjunto de atributos ligados à personalidade, conhecimentos, habilidades, valores, experiências e que, articulados, mostram o âmbito possível do desempenho. Competências são avaliadas pelo histórico e realizações (AMARO, 2005, p. 86).

Atualmente, o conceito de competência da *Empresa Gama* adere-se aos programas de treinamento oferecidos por sua Universidade Corporativa, conforme o grupo de profissionais a serem atendidos. Ou seja, os profissionais de nível técnico, que aderem aos treinamentos oferecidos pela Trilha Técnica, têm como competência

A capacidade de gerar resultados observáveis, necessários ao alcance dos objetivos de negócios e culturais. É um conceito pelo qual são definidas as atitudes (querer fazer), as habilidades (poder fazer) e os conhecimentos (saber fazer) necessários para alcançar resultados diferenciados, ou seja, o conjunto de qualificações desejáveis para atuar nos processos da organização (GAMA, 2013, p. 72).

Já para os profissionais de nível superior, embora sutil, o conceito de competência apresenta diferenças em seu foco, sendo ele

Conjunto de qualificações desejáveis para atuar no processo da organização. É o conceito pelo qual são definidas as atitudes (querer fazer), as habilidades (poder fazer) e os conhecimentos (saber fazer) necessários para alcançar resultados diferenciados e relacionados ao objetivo dos negócios (GAMA, 2013, p.87).

Nota-se que há ainda uma forte aproximação destes conceitos à noção americana de competência. Contudo, com o aumento da complexidade da gestão de pessoas na *Empresa Gama*, cada nível de atuação exhibe seu próprio conceito de competências: seja ele voltado para os resultados observáveis (técnico-operacional), seja ele atrelado aos objetivos do negócio (nível superior).

Retomando a discussão proposta ao fim do Capítulo 02 deste trabalho, ousa-se inferir que, ainda que lentamente, o conceito de competências adotado pela *Empresa Gama* afasta-se das práticas tayloristas-fordistas quando refere-se a formação de suas lideranças. Há, portanto, um esforço para o desenvolvimento de competências que se voltem e para a entrega dos resultados esperados pela organização, levando em conta o ambiente atual, em constante mudança, dinâmico, interligado em rede (DUTRA, 2010).

Durante as entrevistas realizadas, este conceito surge arraigado em todos os supervisores entrevistados, associados ao alcance de resultados e questões de saúde e segurança do trabalhador:

Para mim o nosso modelo de gestão que a gente tem hoje (é esperado do supervisor) primeiro: que a produção aconteça, a produção do sistema ela tem que acontecer de forma eficiente: buscar a redução de custo, controle de processo, que as equipes estejam bem integradas, todo mundo trabalhando de forma saudável e olhando o processo como um todo, não olhar o processo só operação de trens e circulação. Eu tenho que saber o que está afetando a minha comunidade ao longo que a ferrovia passa, quais ações que a gente toma para ter a interface com o outro, por que não adianta eu passar trem todo dia buzinando na porta do cara e o cara começar a reclamar. Se eu não tratar isso daqui a pouco ele vai parar a ferrovia. Então tem que olhar não só a operação em si, mas o contexto todo em que a ferrovia esta inserida. E fazer com que a minha equipe também olhe isso (...). Mais importante que é esperado de mim é que o cara que está na linha de frente lá agora trabalhando que ele tenha essa percepção, tenha essa sensibilidade e consiga enxergar que isso é fundamental para a companhia. Só assim a produção vai continuar acontecendo com longo prazo (...). A visão hoje que a gente entende de nossos gestores é: produzir mas que isso tenha continuidade a longo prazo, atendendo tudo que envolve não só a operação mas envolve tudo (SUPERVISOR A).

Para o Supervisor B, a companhia espera que o Supervisor

Faça uma boa gestão para que meus empregados não venham a se acidentar (...). Esse é o meu papel aqui: que os empregados venham

trabalhar e possam voltar a seus lares, seus familiares, sem nenhuma lesão, sem nenhum acidente (...). O que a *Empresa Gama* espera de mim é que eu possa gerir a minha equipe para manter esta empresa perene: para que ela possa dar lucro, ser lucrativa, ser atrativa aos seus acionistas, para que a gente possa manter esta empresa por muitos e muitos anos (SUPERVISOR B).

Já para o Supervisor C, as competências que lhe são esperadas pela *Empresa Gama* são

A visão estratégica, como a gente está num cargo de liderança, além de olhar todo cenário que eu tenho aqui agora, como é que eu estou enxergando a empresa no futuro? O que eu estou fazendo pra empresa chegar naquele objetivo? (...). E outra coisa: foco no negócio da empresa (...). Hoje em dia o que pega muito pra nós é a parte de visão estratégica e liderança, liderança perante a equipe. Liderança no sentido também de capacitação: como é que eu estou capacitando a minha turma? Uma competência que eles pedem muito pra gente também é: o que eu estou deixando de legado para minha área, o que estou deixando de conhecimento (...) como é que eu estou formando meu sucessor? Qual o meu legado aqui, o que eu vou deixar pra trás? (SUPERVISOR C)

É comum aos supervisores entrevistados a preocupação com o “legado” que será deixado à organização, ou seja, com relação a como serão lembrados no futuro pela *Empresa Gama*. Esta preocupação reforça a preocupação com o desenvolvimento das equipes a eles subordinadas, bem como os estimula a se capacitarem e superarem os resultados esperados pela organização, trazendo-lhe inovação.

Neste sentido, para a formação e desenvolvimento de equipe, o líder assume papel fundamental para a motivação e o envolvimento de seus subordinados em ações educacionais e/ou que visem a formação de competências (LE BOTERF, 2003; EBOLI, 2004). A maneira como a liderança comunica-se com sua equipe pode afetar diretamente os resultados esperados pela organização, seja para superação, seja para o não alcance.

Para os supervisores entrevistados, este “legado” relaciona-se a identificação de potenciais em seu grupo de subordinados, seja para seguir uma carreira técnica, seja para a carreira gerencial, e o estímulo a formação dos profissionais e ao desenvolvimento destes potenciais. Capacitar a equipe gerando possíveis sucessores, para estes supervisores, não representa uma ameaça: ao contrário. Formar sucessores significa que eles terão possibilidade de ascensão na organização, sendo um estímulo às suas carreiras.

Para o Supervisor D, dentro do modelo de gestão de carreira atual, ficam claras as competências que a *Empresa Gama* espera que o profissional tenha para ser um de seus líderes:

Neste modelo de avaliação que a *Empresa Gama* traz pra gente, pra mim é claro quais são as competências que eu preciso de ter: que é uma gestão por resultados, um desenvolvimento de pessoas (...), relacionamento interpessoal (...), como desenvolvo minha equipe, como eu direciono minha equipe para resultados, se eu estou preocupado com a sustentabilidade do negócio (...). Ela quer que eu seja um líder que atenda dentro das competências que ela me direciona e que entregue resultado, batendo metas (SUPERVISOR D).

É a visão destes profissionais sobre a formação de suas competências que será apresentada a seguir.

Em uma organização que prioriza o modelo de 70:20:10 de aprendizagem, não é surpresa que os treinamentos *on the job*, ou seja, o aprender fazendo, orientado por profissional mais experiente, seja a prática mais comum entre os profissionais da *Empresa Gama*.

A Trilha de Gestão e Liderança, objeto de estudo desta pesquisa, é uma exceção a esta tendência da empresa, oferecendo em seu Programa treinamentos prioritariamente presenciais e vivenciais.

Para o Supervisor D,

Na verdade o que é o grande lance destes treinamentos que a *Empresa Gama* prepara pra gente: pega técnicas desenvolvidas no ambiente corporativo que existe fora da empresa e faz uma analogia prática com o que realmente acontece. E o grande objetivo é elucidar situações onde o líder precisa se comporta, como o líder deve lidar, exemplo de feedback, desenvolvimento de carreira e sucessão (...) Pega fatos que acontecem realmente e a gente estuda, analisa. É trazer para o ambiente teórico, a sala de aula, a prática de como a gente deve lidar com situações adversas (SUPERVISOR D).

O primeiro treinamento da Trilha de Gestão e Liderança, mandatário para que todos os demais ocorram, é o conhecido “Rito de Passagem”. Este treinamento tem por objetivo confrontar o novo líder com a realidade das atividades de gestão que assumirá dali por diante. Segundo o Supervisor C,

É o momento... é muito simbólico. Aquele é o momento que deixa muito claro para você: “você aceitou sair de uma carreira técnica, pra carreira de gestão. Você parou de cuidar de equipamento para cuidar de gente, pessoa humana. É isso mesmo que você quer, está preparado pra isso? E começa a explicar pra gente qual a mudança na carreira de técnico para gestão” (SUPERVISOR C)



Contudo, nota-se que todos os entrevistados participaram deste treinamento após estarem desenvolvendo as atividades de Supervisão:

Eu fiz o rito até alguns meses depois que eu já tinha assumido a função, por questão de agenda e tal. Mas ali o cara decidiu: opa! Eu estou de um lado que realmente me demanda algumas coisas, que é isso mesmo que eu estou. Acho que geralmente quem chega no rito, quem passa por essa condição, já sabe desse caminho. Mas eu acho que a grande marca do rito é isso: que lá ele vai entrando ponto a ponto, de situações que vão acontecer com o gestor daqui pra frente e que são situações que não é mais de ninguém, é do gestor e ele que vai ter que atuar em relação aquilo (SUPERVISOR A).

O Supervisor C, embora critique a abordagem de questões práticas no momento do rito de passagem, enaltece as vivências que são realizadas, estimulando a troca de experiências entre profissionais de diferentes gerações que estão preparando-se para assumir uma nova posição.

Quando você coloca um assunto em discussão, sei lá, “ó gente, se acontecer isso, qual o comportamento de vocês, o que vocês fariam?” Você percebe que o pessoal mais novo tem uma forma de pensar, de agir, isso enriquece bastante. E o próprio simbolismo do treinamento (SUPERVISOR C).

Outro aspecto importante dos treinamentos que integram a Trilha de Gestão e Liderança é sua característica de uma formação subjetiva, de difícil mensuração, própria dos treinamentos comportamentais. Embora haja pesquisas desenvolvidas que se empenham na validação de escalas para mensuração da aprendizagem no trabalho (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2011), as mudanças advindas de treinamentos comportamentais referem-se muito mais a uma percepção do que a uma aferição, daí seu caráter subjetivo.

Segundo o Supervisor A,

[O treinamento] está muito voltado para a parte do comportamento e liderança. A parte técnica eu acho que vem muito da bagagem da pessoa ao longo do tempo e ele procurar mesmo no dia a dia o conhecimento técnico. A capacitação técnica eu acho que ela é bem menor comparada a toda capacitação de formação para a gestão (SUPERVISOR A).

O Supervisor C, quando questionado sobre a importância e influência dos treinamentos comportamentais, diz que “de 80% a 85% (das vezes) eu dou uma pensada, eu moldo o meu comportamento, as minhas atitudes, por causa dos treinamentos comportamentais. Ajuda demais!”

Para o Supervisor D, a abordagem comportamental dos treinamentos apóia sua prática profissional, e é na prática que ele deve ser acompanhado e avaliado. Este supervisor tem por hábito anotar os principais conceitos trabalhados em cada treinamento e, de tempos em tempos, revisá-los. Comenta que,

De vez em quando eu revisito lá, na agenda e pego as anotações e verifico: isso aqui é importante, isso aqui é importante... e aí eu faço a minha avaliação: como eu estou nisso? Isso aqui eu não fiz até hoje... marco e escrevo e tal. E eu vejo, faço um paralelo, pôxa, um treinamento de três anos atrás: isso aqui está no automático hoje. Eu fico feliz (...) Por exemplo: dar atenção a uma pessoa quando perto de você. Eu pratico isso numa boa hoje, a pessoa é mais importante do que o computador (...) é um exemplo bobo, mas as coisas acontecem (SUPERVISOR D).

Enquanto para um Supervisor a questão do aprendizado na prática é um aspecto valorizado no processo de aprendizagem, para outro, deve-se estruturar melhor esta forma de aprendizado:

Quando você vem, entra numa empresa, e você já vem com o cargo, que você não cresce, que você não tem uma ascensão profissional na própria na empresa, você tem uma tratativa diferenciada. Então você vem como supervisor e as pessoas que estavam aqui elas já entendiam como se eu já estivesse sabendo de tudo. Então assim: você vai assumir essa área aqui, a casa é sua, os procedimentos são esses, esses, esse. (...) Eu tive um padrinho e fui orientado por um mês e depois de um mês assumi então a equipe e aí, depois que eu já entrei, vieram os treinamentos de liderança (SUPERVISOR B).

Para este Supervisor, este acompanhamento do 'padrinho' teve como foco questões técnicas, de rotinas operacionais, não contemplando questões que, para este supervisor, são importantes para cargos de liderança, como reuniões sobre a equipe, seus membros, potenciais de cada um, por exemplo. A figura do 'padrinho' refere-se a um profissional, com experiência no cargo a ser ocupado pelo novo profissional, designado para acompanhá-lo e ambientá-lo na organização. Normalmente, para cargos de Supervisão, o 'padrinho' é o próprio Gerente ou o Supervisor que está treinando seu sucessor.

Sobre a frequência com que os treinamentos da Trilha de Gestão e Liderança acontecem, há uma convergência dos Supervisores em concordarem com o formato atual, que aguarda a demanda de Supervisores com a necessidade deste treinamento para ofertá-lo aos seus funcionários. Veja o que diz o Supervisor A:

Os espaçamentos dos treinamentos eles acontecem. Até por que a gente não consegue ficar só em treinamento. **Normalmente**, no momento de virada de função, o seu primeiro ano tende a te demandar um pouco mais de treinamento, eu acho que isso é valido por que a pessoa ainda está se

capacitando. Depois eu acho que é mais espaçado ao longo do tempo, encaixando dentro da área sua de atuação com outros gestores, pra não tirar todo mundo ao mesmo tempo. E os espaçamentos eu acho que ele atende bem, por que não adianta também eu ir lá e fazer três, quatro, cinco módulos seguidos. Eu entendo que é melhor eu fazer um modulo, venho pra cá, pra prática, começo a assimilar isso melhor, ou faço outro, começo a trazer. Se você traz tudo junto eu acho que diminui a produtividade em termos de colocar aquilo em prática (SUPERVISOR A, grifo da autora do trabalho).

A Trilha de Gestão e Liderança, então, apresenta-se como ferramenta para a formação das lideranças da *Empresa Gama*, embora a forma de desenvolvimento e aprendizagem mais valorizada pela organização seja a troca de experiência e a vivência prática. Esta análise condiz com o modelo adotado pela organização e, pela análise das entrevistas, aceito pelos supervisores.

#### **6.4 Competências ‘na prática’**

A seguir, será apresentada a percepção dos Supervisores quanto à aplicação dos conhecimentos adquiridos e a percepção dos resultados das capacitações.

Todos os Supervisores entrevistados trazem a lembrança de situações cotidianas em que, diante de um evento, houve a necessidade de agir em concordância com os conhecimentos adquiridos, convergindo para idéia de que “a competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e as transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (ZARIFIAN, 2001, p. 73).

Da mesma forma, destacam a prática dos treinamentos presenciais e da troca de vivências e experiências como uma fonte de aquisição de conhecimento das mais importantes propiciadas pela organização. Segundo Takeuchi e Nonaka (2008), estes treinamentos criam ambientes de conversação, que valorizam e estimulam o diálogo e a comunicação entre os profissionais envolvidos, permitindo que o conhecimento tácito seja compartilhado dentro desta microcomunidade. Estes autores apontam, ainda, que estas conversações as conversações servem de “espelho” para os participantes: se um determinado comportamento for inaceitável, o grupo reage imediatamente, seja por linguagem corporal, seja por expressão verbal (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Para o Supervisor D, sua participação nos treinamentos da Trilha de Gestão e Liderança provocou uma mudança em sua visão sobre as necessidades de sua equipe:

Pra mim o grande ponto gerado neste treinamento foi o seguinte:hoje eu estou com uma estrutura de confiabilidade (...), são os caras mais questionadores, que de formação profissional, as pessoas já estão em um patamar bem acima de outras equipes. E eu quando vim para a Confiabilidade eu achei que vinha para uma equipe mais sênior, equipe mais pensante, mais questionadora e eu tinha a falsa impressão de que essas pessoas não precisariam ser desenvolvidas. E eu fui percebendo que não. E foi esse treinamento “Liderando pessoas” foi onde eu tive esse insight: preciso mapear as pessoas, preciso desenvolvê-las (SUPERVISOR D)

O Supervisor C, que prioriza e valoriza os treinamentos comportamentais, comenta a maior mudança advinda dos treinamentos da Trilha de Gestão e Liderança foi em relação a sua postura e atitudes diante da equipe: a percepção das diferenças e saber a melhor forma de lidar com elas dentro da equipe, a habilidade em delegar tarefas. Segundo ele, “supondo que eu tenho o orçamento apertado este ano, eu tenho essa gama de treinamentos, eu focaria mais na parte comportamental” (SUPERVISOR C). Para este Supervisor, a contribuição dos treinamentos da Trilha de Gestão e Liderança para o desenvolvimento de competências esperadas pela organização representa 40% de sua formação de líder, sendo os outros 60% vinculados a prática e treinamentos técnicos.

O Supervisor B, por já ter tido experiência em cargos de liderança em outras organizações, aponta que a grande contribuição da Trilha de Gestão e Liderança foi a reciclagem do conhecimento. A aplicação deste, para ele, já era parte de sua rotina laboral. Cita, dentre os treinamentos de destaque, o de Rotinas Trabalhistas, área específica, que não é de seu conhecimento técnico, e que difere da antiga empresa em que trabalhava. Outro treinamento que ganha destaque por este Supervisor é o de *Práticas de Feedback*, que o capacita para, dentro da nova cultura organizacional, comunicar aos seus subordinados a avaliação de seu desempenho diante de uma dada situação. Ele acredita que estas ferramentas agregam a sua prática e facilitam o gerenciamento da equipe. Quando solicitado sobre uma situação em que pôde utilizar tais conhecimentos, cita

Eu lembrei do treinamento quando o empregado me relatou que estava precisando tomar um remédio controlado por que ele estava com dificuldade de concentração na faculdade. E aí ele precisou tomar um remédio tarja preta. E aí eu lembrei, dos treinamentos, que todo medicamento pode

influenciar na conduta, nas ações do empregado. Daí eu lembrei e encaminhei este empregado ao posto médico. Diante da entrevista, a médica restringiu ele em algumas atividades (SUPERVISOR B).

Já para o Supervisor A, a importância de desenvolvimento de competências gerenciais veio na prática:

Tem um fato, eu tinha pouco tempo de gestor, quando a gente entrou naquela crise de 2008. A empresa passou por momentos difíceis, teve uma estratégia adotada na época e a gente teve vários desligamentos. E era aquele desligamento que você não tinha um histórico pra falar. Você sabia o motivo porque a pessoa estava saindo: você entrava na sala e tinha que reduzi a quantidade de pessoas e você escolhia ali, em ordem de prioridade, aquele que tinha o menor rendimento comparado aos demais. Tinham pessoas que tinha entrado na empresa a dois, três, cinco meses. E eu tive que fazer um desligamento de um desses empregados, e eu não tive o cuidado de olhar a data de desligamento e se tinha alguma coincidência que poderia se afetar. No momento do desligamento eu recebi a resposta: 'Pô, que presente de aniversário'. (SUPERVISOR A)

Este Supervisor conta que levou esta experiência vivenciada para o ambiente de treinamento, compartilhando-a com os colegas e reforçando a idéia do aprendizado pela troca de experiências.

Os Supervisores sugerem que os treinamentos da Trilha de Gestão ocorram fora do ambiente de trabalho, preferencialmente que o Supervisor não tenha comunicação com o exterior durante o treinamento. Para eles, a prática de, por exemplo, não permitir a entrada em ambientes de treinamento portando celulares ou aparelhos eletrônicos é fundamental para garantir a concentração e o aprendizado, e deve ser mantida.

Esta é uma estratégia adotada pela *Empresa Gama*, reforçada pela BP-EC, que cita ser limitado o quantitativo de treinamentos *on-line* para as lideranças, pela crença de que a troca de experiências é uma importante fonte de aprendizagem organizacional e, entre as lideranças, fundamental para a prática cotidiana e para reforçar o alinhamento de suas ações à estratégia e expectativas da organização.

Le Boterf (2003) já apontava em seus estudos a responsabilidade da organização em prover a seus profissionais um ambiente propício e de estímulo ao desenvolvimento e aplicação de suas competências. Eboli (2004) e Meister (1999) reforçam esta responsabilidade, indicando as organizações como responsáveis pelo desenvolvimento de ambientes e programas e ações educacionais capazes de

formar profissionais aptos a tomar decisões e agir visando a manutenção da vantagem competitiva das organizações.

Para finalizar, fica o relato do Supervisor A: “O Programa é bacana. Programa que busca agregar conhecimento ao gestor”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou descrever o programa de desenvolvimento “Trilha de Gestão e Liderança”, oferecido pela Universidade Corporativa *Gama*, e compreender suas possíveis relações com o desenvolvimento as competências profissionais esperadas pela Organização a partir da percepção dos profissionais participantes do programa mencionado.

Para o desenvolvimento da presente dissertação, trabalhos e contribuições teóricas sobre o tema Competência (FLEURY; FLEURY, 2001; LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2001, 2003) e sobre o tema Educação Corporativa (EBOLI, 1999, 2002, 2004; MEISTER, 1999; VERGARA, 2000; BRANDÃO, 2006; RUAS; COMINI, 2007; RAMOS; SANTOS, 2008; TAKEUCHI; NONAKA, 2008; PILATI; VASCONCELOS; BORGES-ANDRADE, 2011; COLBARI; BIANCO; BORGIO, 2013) foram importantes norteadores.

Artigos publicados em periódicos também foram resgatados, embora já tenha sido destacada a escassez de publicações recentes sobre os temas aqui estudados, principalmente quando tratados em conjunto.

Uma breve exposição dos conceitos de Competências é realizada, enfatizando-se a abordagem construcionista francesa, de autores como Zarifian (2001;2003) e Le Boterf (2003), cujas influências estão presentes na literatura nacional no trabalho de importantes autores, dentre eles Dutra (2010) e Fleury e Fleury (2001).

Sobre a temática Universidade Corporativa, têm-se as pesquisas desenvolvidas por Eboli (1999, 2002, 2004) como principal referencial teórico, considerando-se sua relevância e seu pioneirismo nas pesquisas deste tema no país.

Vale destacar a importante contribuição do trabalho desenvolvido por Amaro (2005), que permitiu ampliar a visão histórica da noção de competências para *Empresa Gama* e, desta forma, compreender e analisar os dados com maior clareza.

Constata-se que a Universidade Corporativa *Gama* desempenha importante papel na formação dos profissionais da *Empresa Gama*, oferecendo ambientes e ações propícias ao desenvolvimento e à aprendizagem, além de um cardápio de mais de 6.000 mil treinamentos, disponíveis a todos os profissionais, de todos os níveis

hierárquicos da organização, e acessível por meio de sua Plataforma de Gerenciamento, o *GES*.

Contudo, embora os profissionais entrevistados reconheçam, valorizem e participem de um volume considerável de treinamentos ao longo de seu período na *Empresa*, quando se fala especificamente da Trilha de Gestão e Liderança, alguns pontos devem ser observados com atenção.

A Trilha, como a própria nomenclatura já diz, pressupõe um caminhar, um ir adiante à aquisição de conhecimento e ferramentas de gestão. Para tanto, o programa tem definidos treinamentos mandatórios, ou seja, prioritários e obrigatórios, pressupondo que os conteúdos abordados nestes treinamentos são fundamentais para a preparação e formação do líder, desenvolvendo as competências que lhe são esperadas.

O Rito de Passagem, treinamento primeiro e mandatório para iniciar-se o percorrer da trilha, é o mais lembrado entre os profissionais entrevistados. Interessante observar que o nome do treinamento já traz consigo todo o simbolismo do momento vivenciado por seus participantes: de mudança, transformação, inovação e aceitação nesta nova função. Como mencionado pelos entrevistados, é naquele momento que se deparam com a nova realidade e com os desafios da escolha realizada. Um passo que não volta para trás. A importância e relevância deste treinamento não são discutidas pelos entrevistados.

Como pesquisadora, há que se apontar uma importante lacuna neste processo: a definição de como este ‘caminhar’ na Trilha se dará no tempo. Ou seja: definir o momento e a periodicidade para que os treinamentos aconteçam.

Dos profissionais entrevistados, todos realizaram o Rito de Passagem **após** já estarem exercendo os cargos de liderança, provocando um *gap* entre a prática e a capacitação. Assim, analisa-se que o Rito de Passagem, embora mantenha sua força simbólica, perde grande parte de seu objetivo inicial, que é apresentar e preparar o profissional para sua nova rotina e o enfrentamento de novos desafios. Neste sentido, torna-se um espaço para reafirmação ou correção de práticas laborais e de gestão apreendidas no cotidiano, por meio de orientação informal de profissionais mais antigos e/ou em cargos de gestão há mais tempo.



Outro ponto a ser considerado quando se trata de definição da periodicidade para a realização dos treinamentos propostos pela Trilha refere-se à continuidade da formação e do desenvolvimento do profissional. Os longos espaços de tempo que acontecem entre um treinamento e outro prejudicam a percepção do profissional quanto ao cumprimento do Programa e, por consequência, quanto à percepção de seus resultados e impactos para o desenvolvimento das competências esperadas. Daí a dificuldade dos entrevistados em reconhecer os treinamentos da Trilha de Gestão e Liderança, rememorando-os a partir da citação do treinamento de Rito de Passagem. Outro aspecto a ser observado é que, ao longo destes intervalos, os treinamentos propostos pela Trilha de Gestão e Liderança misturam-se a enorme cartela de treinamentos ofertados e ao volume de treinamentos diversificados à que os profissionais se submetem, diluindo-se sua importância.

Essa dificuldade de encadeamento e fluidez na execução dos treinamentos associada à ferramenta de avaliação, que se restringe a capturar a percepção sobre os treinamentos no momento imediato de seu término – Avaliação de Reação, aponta para uma dificuldade de monitoramento dos resultados do Programa Trilha de Gestão e Liderança por parte da equipe de Educação Corporativa. Esta dificuldade é agravada pela característica dos treinamentos propostos por este Programa, que dão foco aos aspectos comportamentais e competências de difícil mensuração, tais como: Liderança, Desenvolvimento de Pessoas e Inteligência Organizacional, por exemplo.

Contudo, a *Empresa Gama* volta-se para os treinamentos realizados anualmente, em seu Programa de Gestão de Carreiras e Sucessão. Como apontado por Amaro (2005), criado em 1992, este programa tem por objetivo identificar as carências de conhecimento da organização e definir ações para suprimi-las. Além disso, o programa visa identificar profissionais com potencial para ocupar posições-chave dentro da organização, garantindo maior desenvolvimento e aproveitando, tanto para os funcionários quanto para a empresa.

Em uma rápida explanação sobre o funcionamento deste Programa de Gestão de Carreiras e Sucessão, atualmente ele abrange profissionais de nível técnico e superior, não contemplando ainda 100% do quadro de profissionais da organização. As avaliações acontecem em ciclo anuais, e o profissional é avaliado pelo seu

superior imediato, pelos seus pares e por si mesmo. Todos os profissionais participantes deste Programa recebem treinamento preparatório para a realização destas avaliações, que envolvem tanto aspectos técnicos – desempenho, conhecimento, resultados alcançados – quanto o desenvolvimento de competências – liderança, interação com a equipe, foco em resultado. Esta avaliação é submetida a um Comitê de Carreira e Sucessão, formado por profissionais de nível hierárquico superior ao grupo em avaliação. Este Comitê é responsável pela identificação dos potenciais e das lacunas existentes dentro do grupo avaliado. A partir desta identificação, alinhados aos objetivos estratégicos da Organização, este comitê define o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, que contempla as ações que o profissional deverá ter para garantir sua ascensão na *Empresa*. Elaborado este PDI, uma reunião de *feedback* é realizada entre o superior imediato e o profissional avaliado, com o objetivo de dar a este o resultado do ciclo de avaliações realizado. É, durante este processo, que os treinamentos são revisitados, incluindo os treinamentos da Trilha de Gestão e Liderança.

Para Eboli (2004), este é um aspecto bastante positivo no que diz respeito à maturidade da Universidade Corporativa *Gama*. Para esta autora, o fato de a *Empresa Gama* trabalhar o conceito de competências para além do subsistema de Treinamento e Desenvolvimento é um indicador da real representatividade da UC para a organização. Trata-se de assimilar o conceito de competências como um princípio organizacional, tornando-o um valor e uma prática empresarial, e evidenciando a mudança da UC em relação às práticas dos centros de treinamento e desenvolvimento de outrora.

Ocorre que, o Programa de Carreira e Sucessão, tem como foco o futuro da organização e a identificação de profissionais com potencial para ocupar posições-chave na organização. Em sua essência, não se trata de uma ferramenta para o acompanhamento do desenvolvimento do profissional, no sentido de orientar e sanar possíveis limitações no uso do conhecimento adquirido. Trata-se, pois, de uma ferramenta de avaliação e direcionamento de carreira: ela indica o caminho, mas o profissional é responsável por trilhá-lo.

Neste sentido, reforça-se uma das premissas da Universidade Corporativa *Gama*, em que o profissional deve ser responsável pelo seu desenvolvimento, tendo diante deste uma postura proativa.

Cabe então ao gestor incorporar em suas atribuições a competência de Desenvolvimento de Pessoas, e apresentar-se como o principal responsável pelo acompanhamento de sua equipe de trabalho. Dentre os entrevistados, é comum a fala de que o melhor aprendizado acontece na prática, sob a supervisão e acompanhamento de outros profissionais. O modelo 70:20:10 de aprendizagem é reforçado a todo momento pela organização.

Observa-se que, diante da inexistência de um acompanhamento estruturado e formal das ações de treinamento no cotidiano do profissional, o estreitamento dos Programas de Carreira e Sucessão e da Universidade Corporativa *Gama*, apresenta-se como uma alternativa a esta questão. Da forma como está, as avaliações anuais são hoje uma oportunidade desperdiçada para a análise formal e estruturada da contribuição de treinamentos – como a Trilha de Gestão e Liderança – na formação de competências.

Retomando nosso problema de pesquisa: a resposta é Sim. Sim, o Programa Trilha de Gestão e Liderança, oferecido pela Universidade Corporativa *Gama*, é bem sucedido em seu propósito de formar as competências esperadas pela *Empresa Gama* na forma proposta e desenvolvida na Organização.

Mas, vale destacar, que não é o único responsável por esta formação. O acompanhamento cotidiano pelas Gerências, as trocas de informações entre os profissionais mais experientes, o autodesenvolvimento, a autonomia na tomada de decisão, estes sim aspectos são considerados fundamentais para o desenvolvimento das competências esperadas pela Organização. Os espaços dos treinamentos formais, como os propostos pela Trilha de Gestão e Liderança, passam a ser atrativos e motivadores não pelo conteúdo a ser abordado, mas sim pela troca de experiências que ali ocorre. Essa interação é apontada pelos entrevistados como uma gratificante oportunidade de aprendizado, considerando que há uma identificação entre os participantes e as situações que por eles são vivenciadas.

Há sempre um risco na retomada de temas já bastante debatidos pela academia, como Competências e Educação Corporativa. Espera-se com este trabalho ter contribuído com os estudos já em andamento, apresentando informações de uma realidade atual, e reafirmando a necessidade de estudos neste campo.

Vale mencionar que a participação de profissionais de um único cargo de liderança – Supervisores –, a prevalência de atuação destes profissionais em uma unidade da organização – Ferrovias – e o número reduzido de entrevistas realizadas mostram-se como limitações do presente trabalho e oportunidade para aprofundamento deste estudo. Mesmo com o apoio dos profissionais de recursos humanos da *Empresa Gama*, a dificuldade inicial para a definição da forma de abordagem aos líderes que, espontaneamente, demonstraram interesse em participar desta pesquisa, leva à impactos no início da coleta de dados e, por consequência, no número de entrevistas efetivamente realizadas, no perfil dos entrevistados e no cronograma de execução do trabalho.

Sugere-se para pesquisas futuras a aproximação destas duas temáticas com programas de Carreira e Sucessão e/ou Remuneração, importantes tecnologias de gestão utilizadas pelas organizações.

## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, R. A. **As metamorfoses da qualificação diante da introdução da noção de competência nos espaços organizacionais: o estudo em uma grande empresa de mineração e logística.** 2005. 143f. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

AMARO, R. A. **Da qualificação à competência: deslocamento conceitual e individualização do trabalhador.** Revista de Administração Mackenzie. v. 9, n. 7, p. 89-111, nov-dez, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2006.

BARRETO, L. M. T. S.; SILVA, M. P.; FISCHER, A. P.; ALBUQUERQUE, L. G.; AMORIM, W. A. C. **Temas emergentes em gestão de pessoas: uma análise da produção acadêmica.** Ver. Adm. UFSM. Santa Maria, v.4, n.1, p.215-232, mai/ago 2011.

BECKER, F. **O que é construtivismo?** Ideias. São Paulo: FDE, n. 20, p. 87-93, 1993.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **O Novo Espírito do Capitalismo.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BORGES-ANDRADE, J. E.; OLIVEIRA-CASTRO, G. A. **Treinamento e Desenvolvimento: reflexões sobre suas pesquisas científicas.** Revista de Administração. v. 31, n. 2, p. 112-125, abr-jun, 1996.

BORINI, F. M.; FLEURY, M. T. L. **O desenvolvimento de competências organizacionais em diferentes modelos gerenciais de subsidiárias de empresas multinacionais brasileiras.** Revista de Administração Contemporânea. v. 14, n. 4, p. 575-593, jul-ago, 2010.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager: a model for effective performance.** New York: John Wiley & Sons, 1982. p. 21.

BRAVEMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no séc. XX.** LTC Editora, 1ª Ed., 1974.

BRANDÃO, G. **Gestão de pessoas e as universidades corporativas: dois lados da mesma moeda?** Revista de Administração Eletrônica. v. 46, n. 2, p. 22-33, abr-jun, 2006.

BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E.; GUIMARÃES, T. A. **Desempenho organizacional e suas relações com competências gerenciais, suporte organizacional e treinamento.** Revista de Administração. v. 47, n. 4, p. 523-539, out-nov-dez, 2012.

BRUNSTEIN, J.; SCARTEZINI, V. N.; RODRIGUES, A. L. **A Sustentabilidade na Educação Corporativa e Desenvolvimento de Competências Societais**. Revista Organizações e Sociedade. v.19, n. 63, p.583-598, out-dez, 2012.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede: a era da informação**. Economia, Sociedade e Cultura, v.1, São Paulo: Terra e Paz, 1999.

CASTRO, C. D. M.; EBOLI, M. **Universidade Corporativa: gênese e questões críticas rumo à maturidade**. Revista de Administração de Empresas - FGV-EAESP, São Paulo, v.53 n.4, p.408-414, jul-ago, 2013.

COLBARI, A. L.; BIANCO, M. F.; BORGO, C. B. **Ajuda e Cooperação no paradigma das competências: as percepções dos trabalhadores do setor operacional de uma empresa de mineração**. Anais. VII Congresso Latino Americano de Estudos do Trabalho, São Paulo, 2013.

CRUZ, D. **Educação corporativa: a proposta empresarial no discurso e na prática**. Educação em Revista. v. 26, n. 2, p. 337-358, ago, 2010.

CRUZ, M. V. G.; SARSUR, A. M.; AMORIM, W. A. C. **Gestão de competências nas relações de trabalho: o que pensam os sindicalistas?** Revista de Administração Contemporânea. v. 16, n.5, p. 705-722, set-out, 2012.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2010.

EBOLI, M. **Universidade Corporativa: ameaça ou oportunidade para as escolas tradicionais de administração?** Revista de Administração, v.34, n.4, p.56-64, out-dez, 1999.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. In: FLEURY, M. T. L. (Org.) **As pessoas na Organização**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação Corporativa no Brasil: Mitos e Verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

FARIA, J. H. **Economia política do poder: uma crítica da teoria geral da administração**. Curitiba: Juruá, 2008

FARIA, J. H. **Gestão Participativa: relações de poder e de trabalho nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2009.

FLEURY, A. **Rotinização do trabalho: o caso das indústrias mecânicas**. In: FLEURY, A.; VARGAS, N. (Orgs.). **Organização do trabalho: um enfoque multidisciplinar**. São Paulo: Atlas, 1983, Cap. 4, p. 84-106.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. **Construindo o conceito de competência**. Revista de Administração Contemporânea. Ed. Especial, 2001. p. 183-196.

- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003.
- GAMA. **Processo de Educação na Gama**. 2013.
- GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In.: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- GODOY, A. S.; D'AMELIO, M. **Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações**. Organizações & Sociedade. v. 19, n. 63, p. 621-639, out-dez, 2012.
- GONÇALVES, O. A. **Gestão por Competências como uma Alternativa para Remuneração do Trabalho: Estudo Empírico em uma Mineradora de Grande Porte no ES**. 2010. 252f. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- KLEIN, M. J.; BITENCOURT, C. **A emergência das competências coletivas a partir da mobilização de diferentes grupos de trabalho**. Organizações & Sociedade. v. 19, n. 63, p. 599-619, out-dez, 2012.
- KRAMER, G. G.; FARIA, J. H. **Vínculos organizacionais**. Revista de Administração Pública. v. 41, n. 1, p. 83-104, 2007.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MATOS, F.; LOPES, A. **Gestão do capital intelectual: a nova vantagem competitiva das organizações**. Comportamento Organizacional e Gestão. v. 14, n. 2, p. 233-245, 2008.
- McCLELLAND, D. C. **Testing for competence rather than for 'intelligence'**. American Psychologist. p. 1-14, jan, 1973.
- MEISTER, J. **Educação Corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1999.
- OTRANTO, C. R. **Universidades corporativas: o que são e para que servem?** ANPED, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT11-2852--Int.pdf>
- PILATI, R.; PORTO, J. B.; SILVINO, A. M. D. **Educação Corporativa e Desempenho Organizacional: há alguma relação?** RAE Eletrônica. v.8, n.2, jul-dez, 2009.

PILATI, R.; VASCONCELOS, L. C.; BORGES-ANDRADE, J. **Construção e validação de uma taxonomia de eventos de TD&E**. Revista de Administração Contemporânea. v. 15, n. 2, p. 304-319, mar-abr, 2011.

RAMOS, G.S.; SANTOS, A.F.T. **Gama: Formação de trabalhadores sob a ideologia do mercado na universidade corporativa da Gama**. Revista Trabalho, Educação e Saúde. v.6, n. 2, p. 283-302, jul-out, 2008.

RUAS, R. et al. **O conceito de competência de A à Z: análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004**. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ENANPAD, 29, 2005, Brasília, DF. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2005.

RUAS, R.; COMINI, G. M. **Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerencial**. Cadernos EBAPE.BR. v. 5. Edição Especial, jan, 2007.

SALERNO, M. S. **Projeto de organizações integradas e flexíveis: processos, grupos e gestão democrática via espaços de comunicação-negociação**. São Paulo: Atlas, 1999.

TAKAHASHI, A. R. W.; FISHER, A. L. **Processos de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino superior para oferta de cursos superiores de tecnologia [CSTS]**. Revista de Administração Contemporânea. v. 14, n. 5, p. 818-835, set-out, 2010.

TAKEUCHI, H; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

VERGARA, S. C. **Universidade corporativa: uma parceria possível entre empresa e universidade**. Revista de Administração Pública. v. 34, n. 5, p. 181-188, set-out, 2000.

VIEIRA, F.H.A.; FRANCISCO, A.C. **Etapas da implementação da Educação Corporativa e seus impactos em empresas brasileiras: um estudo de caso multiuso**. Revista Produção. v.22, n.2, p. 296-308, mar-abr, 2012.

VIEIRA, A.; LUZ, T. R. **Do saber aos saberes: comparando as noções de qualificação e de competências**. Organização & Sociedade. v. 12, n. 33, p. 93-108, abr-jun, 2005.

WEBER, M. Burocracia. In.: WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 229-282.

WICK, C.; POLLOCK, R.; JEFFERSON, A. **6Ds: as seis disciplinas que transformam educação em resultados para o negócio**. São Paulo: Évora, 2011.



WITTER, G. T. **Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e busca de informação.** Estudos em Psicologia. V.7, n1, p.5-10, 1990.

ZANDONADE, V. **A temática das competências inserida no mundo do trabalho capitalista: um estudo das relações de trabalho em uma indústria de alimentos.** 2012. 170f. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ZANDONADE, V.; BIANCO, M. F. **O trabalho abstrato e a noção de competências: discutindo uma inter-relação no contexto do trabalho industrial.** Organizações & Sociedade. v. 21, n. 70, p. 443-466, jul-set, 2014.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Modelo da Competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas.** São Paulo: Editora SENAC, 2003.

## APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA

### 1. Identificação do Entrevistado:

Nome:

Área de Trabalho:

Cargo:

Tempo total na empresa (em anos):

Tempo total neste cargo (em anos):

Formação/escolaridade:

Idade:

Sexo:

- 2.1. A organização pelo olhar do trabalhador: como ele a compreende, tanto no que se refere a produção/operação quanto a seus valores e princípios éticos;
- 2.2. A percepção do trabalhador sobre sua área de trabalho: qual o impacto de sua área de trabalho para a missão e objetivos estratégicos da organização?
- 2.3. A comunicação corporativa e resultados esperados: como o trabalhador acessa informações sobre suas atribuições e prescrição de seu trabalho, objetivos estratégicos da organização, metas e resultados esperados;
- 2.4. A comunicação para a equipe: apuração dos mecanismos utilizados pela liderança para compartilhar as informações supra citadas;
- 2.5. O olhar do líder: sua visão sobre a equipe, considerando a receptividade a metas e desafios alinhados ao negócio e objetivos estratégicos da organização;
- 2.6. O planejamento de ações para alcance de metas e resultados: capturar como é realizada a adequação das rotinas e atividades para o alcance e/ou superação dos resultados esperados; verificar a interferência da equipe neste planejamento.
- 2.7. A identificação de competências requeridas e possíveis lacunas: descrever o processo a partir da visão do trabalhador, considerando-o integrante e responsável pelos resultados da equipe; instigá-lo a expor seu conceito de competência;
- 2.8. A formação da competência: a partir da visão de competência exposta, averiguar o conhecimento do trabalhador sobre o Programa de Educação Corporativa e os serviços prestados por este setor;

- 2.9. A formação do Líder: averiguar a percepção do trabalhador sobre a “Trilha de Liderança”, suas vivências, valores percebidos e conhecimentos adquiridos;
- 2.10. A Competência: apurar a mobilização do conhecimento adquirido para a ação, a rotina de trabalho e alcance de metas; indagar sobre como se dá para o trabalhador a contextualização do conhecimento e seu aproveitamento para o cotidiano do trabalho;
- 2.11. A “mensuração” da Competência: